جامعة ا زائر

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

# إستراتيجيات الفهم عند الطفل أحادي اللغة والطفل مزدوج اللغة

**- دراســـــــة مقارنــــــــة -**

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس اللغوي المعرفي

إعداد الطالب:
محمد ميرود

إشراف الأستاذ:
د. مسعود بوطاف

السنة الجامعية: 2007 – 2008

# إهـــداء

**أهدي هذا الجهد المتواضع إلى الوالدين رحمهما الله**

**وإلى الزوجة الكريمة**

**وأبنائي سفيان، وخديجة وأمينة**

# كلمة شكر

أشكر كثيرا أستاذي الأستاذ المشرف مسعود بوطاف على صدره الرحب وأستاذي الأستاذ حسين نواني على الدفع القوي الذي قدمه لي وأساتذتي المناقشين الأستاذ الطيب بلعربي والأستاذ محي الدين عبد العزيز والأستاذ ناجي تمار على قبولهم مناقشة هذه الأطروحة، كما أقدم شكري إلى فريق الأساتذة الذين ساعدوني على التطبيق وشجعوني في كل مراحل البحث وهم الأساتذة: بن عصتمان، تيقمونين، لعريبي، قاضي، أوشيش، أيت حمودة، بلعسلة، دماص، شنيط، دحال وولد مادي، وإلى كل من مدّ لي يد العون من قريب أو بعيد.

# الفهـــــرس



## الجـــانب النظـــــــــــــري

### البـــاب الأول:

### الفصل الأول: اللغة ودورها في تنمية القدرات المعرفية



### الفصل الثاني : الازدواجية اللغوية

## الفصل الثالث: الفهم وإستراتيجياته

# الجـــــانب الميــــــــــــــــداني

## الباب الثاني

### الفصل الأول : التناول الإجرائي الأول



### الفصل الخامس: التناول الإجرائي الثاني



### الفصل السادس: التناول الإحصائي

# فهرس الجداول

# مقدمة

## مقدمة:

" اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصوده و تلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام. واللسان هو العضو الأساسي الفاعل لها، و هو في كل امة بحسب اصطلاحاتها" ( ابن خلدون،1961، ص1057). و هي "وسيلة إنسانية خالصة و غير غريزية إطلاقا لتوصيل الأفكار و الانفعالات و الرغبات عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية".( محمود السعران، 1963، ص11).و هي "وسيلة للتعبير عن الفكر و إيصاله بواسطة إشارات لها دلالات واحدة بالنسبة لمجموعة من الأفراد ينتمون لمجتمع واحد و يعيشون في مكان واحد".( LAROUSSE, 1967, p162 )

فاللغة في معناها الأول يقابله في الدرس اللغوي و خاصة عند دي سوسير (De saussure) مصطلح اللسان (Langage) الذي هو خاصة من خواص الجنس البشري، و هو" قدرة الإنسان على التواصل بواسطة جهاز من العلامات التي تعتمد على النظام التواصلي، الذي يمتلكه كل فرد متكلم – مستمع مثالي- ينتمي إلى مجتمع لغوي له خصوصيات ثقافية و حضارية معينة. و هو نتاج اجتماعي لملكة اللغة المتجسدة في الأعراف الضرورية التي يستخدمها المجتمع لتوظيف هذه الملكة عند أفراد المجتمع. واللسان خارج عن إرادة الفرد و له مظهر اجتماعي هو اللغة و مظهر فردي هو الكلام".( De Saussure, 1979, p30 )

و هي "مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة و هي المهارات التي اختص بها الإنسان. و اللغة نوعان لفظية و غير لفظية و هي وسيلة الاتصال الاجتماعي، و هي إحدى وسائل النمو العقلية و التنشئة الاجتماعية و التوافق الانفعالي، و هي مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي و الحسي الحركي، و تحتل اللغة جوهر التفاعل الاجتماعي ويعتبر تحصيل اللغة اكبر في إطار النمو العقلي للطفل". ( حامد زهران، 1990، ص170). وهي "عبارة عن أصوات و رموز تجمع في شكل كلمات و جمل توضع في تراكيب لغوية تعطي معنى". ( Norton, 1993, p24 ) و هي "نظام من الاستجابات يساعد الفرد على الاتصال بغيره من الأفراد، أي أن اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد بكافة أبعاد عملية الاتصال و جوانبها". ( كرم الدين، 1993، ص226). و اللغة

"نظام للأصوات يستخدمه الفرد للاتصال بالآخرين في مجتمعه شفهيا، و في شكل مكتوب له سياق". ( Croch, 1994, p403 ) " وفق استخدام منظم للأصوات"
( Steruberg, 2003, p24 ) " وهي أداة اتصال وتعبير تحتوي على مجموعة من الكلمات بينها علاقات تركيبية تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال"
(العتوم، 2004، ص260).

إذن اللغة هي مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة، والمكتوبة التي يحكمها نظام معين. والتي لها دلالات محددة يتعارف عليها أفراد مجتمع وثقافة معينة. يستخدمونها في التعبير عن حاجاتهم وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه، ويحققون بها الاتصال بينهم، فقد يستخدم المجتمع لغة واحدة – وهذه الحالة نادرة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار اللهجات- وقد يستخدم لغتين أو أكثر، فالعالم الآن يوجد فيه نحو ثلاثة آلاف لغة (3000) منطوقة، وكل لغة من هذه اللغات لها جمهورها الخاص من المتكلمين الذين يتفاهمون بها، ويتخذونها وسيلتهم العادية لاتصالاتهم الشفوية( Mario) (احمد مختار عمر، 1978، ص65 ).

ففي الهند مثلا عدة لغات يصل عددها إلى اثني عشر (12).( حسن ظاظا، 1971، ص57) و في بعض المجتمعات الإفريقية يصل عددها إلى عشرين(20) لغة ولهجة في ليبيريا مثلا. وأربعة وثلاثون في غانا (مجيد عبد الغني سعودي،1980، ص141). لكن هذه المجتمعات تعتمد على لغة حية واحدة رئيسية أو اثنتين في التعليم إلى جانب اللغة المحلية. وغالبا ما تكون لغة المستعمر السابق. و لا تخرج هذه اللغات عن اللغات الأوروبية. الانجليزية والفرنسية خاصة، والاسبانية والبرتغالية والايطالية والألمانية والهولندية عامة.

لا يختلف وضع المجتمع الجزائري عن هذه المجتمعات، فهو يعلم الطفل في المدرسة اللغة الأولى (العربية)، واللغة الثانية (الفرنسية)، فلا يكتسب الطفل اللغة الثانية – يظل أحاديا- إلا بعد اجتيازه لمراحل التعليم المختلفة ليصبح مزدوجا، إلا أننا نجد من بين الأطفال المزدوجين وهم في مرحلة ما قبل المدرسة. فيصبح لدينا أطفال أحاديين – في هذا المستوى – وآخرين مزدوجين. يلجأ كليهما إلى عملية معرفية هامة هي الفهم،

فتركّز اهتمامنا على استراتيجيات الفهم المستخدمة لدى كليهما. ولدراسة هذا الموضوع دراسة علمية بعيدا عن المواقف الذاتية التي غالبا ما تتحدد بناء على قربها أو بعدها من المصالح المادية الآنية. قمنا بتقسيم الدراسة إلى **بابين** يحتوي **الباب الأول** على جانب نظري و يحتوي على أربعة فصول: حيث أن **الفصل الأول** يشتمل على اللغة و دورها في تنمية القدرات المعرفية لدى الطفل، أما **الفصل الثاني** فيحتوي على الازدواجية اللغوية وأبعادها المعرفية والنفسية و الاجتماعية. وفيما يخص **الفصل الثالث** فهو بعنوان الفهم واستراتيجيات الفهم.

**والباب الثاني** يمثل الجانب الميداني الذي بدوره يحتوي على ثلاثة فصول أما **الفصل الرابع** فيشمل منهجية الدراسة من حيث المنهج المتبع في الدراسة ومجتمع الدراسة،
وكذا العينة التي أخذت من المجتمع المدروس، و يلي ذلك الأدوات التي استعملت في الدراسة ملحقة بالميدان الذي طبقت فيه هذه الأدوات. وبالنسبة **للفصل الخامس** يشمل التناول الإجرائي الأول، نقوم فيه بتقديم نتائج اختبار **شوفري ميلار** ( Epreuves pour l'examen du langage )(EEL) ، وكذا تقديم نتائج اختبار **إستراتيجيات الفهم** **$O_{52}$** ( Stratégies de la compréhension )للمجموعة المزدوجة والأحادية، ثم يليه تحليل نتائج الاختبار للمجموعتين .

أما **الفصل الخامس** فيحتوي التناول الإجرائي الثاني، نقدم فيه نتائج اختبار استراتيجيات الفهم الشفهي **$O_{52}$** (stratégies de la compréhension) لدى المجموعة الأحادية ولدى المجموعة المزدوجة وتحليلها، ثم القيام بمقارنة بين المجموعتين.

و فيما يخص **الفصل السادس،** فيحتوي على التناول الإحصائي نقدم فيه النتائج الإحصائية للمجموعتين الأحادية و المزدوجة والتحليل الإحصائي العام، ثم تفسير النتائج ومناقشة الفرضيات، و في الأخير نقدم الاستنتاج العام و خاتمة الدراسة متبوعة بالمراجع و الملاحق.

**الإشكالـــــية:**

" اللغة هي أساس الحضارة البشرية، و عامل أساسي من عوامل التكيف في الحياة، ووسيلة رئيسية من وسائل التواصل مع الآخرين، فيها تتواصل الأجيال و من خلالها يكون التفاهم و التخاطب" ( البهاص، 2006، ص22). فهي تتميز بالخصائص التالية: (Toadéc.B,1998 )

أ- هي نظام اتصال يتم من خلاله ترجمة الأفكار و المشاعر والآراء و نقلها و إلى الآخرين من خلال الرموز الصوتية و غير الصوتية.

ب- وهي نظام اتصال فريد يختلف عن أنظمة الاتصال السائدة عند الكائنات الأخرى، حتى و إن كانت تستعين بوسائل تواصل أخرى، مثل الوسائل غير الصوتية أو غير المنطوقة و تشمل الإشارات و الإيماءات والحركات الجسدية والصور (Bredart.S, 1997, p144 )

ج- و هي مرتبطة بثقافة المجتمع و بتعدد المجتمعات، تعددت اللغات البشرية و التي لا يستطيع السامع فهمها ما لم يتعلمها.

و تتضمن اللغة ثلاثة جوانب رئيسية هي:

1- **__المفردات__** (**Vocabulaires** ) و هي الارتباطات الاصطلاحية بين الأصوات و المفاهيم، و تتألف اللغة من عدد لا متناهي من المفردات. فالأصوات ترمز إلى المفاهيم التي يتم اشتقاقها من معانيها من خلال الارتباط بين تتابع الأصوات و المفاهيم.

2- **__القواعد__** (**Grammaire** ): و هي المبادئ التي تنظم العلاقات بين الأصوات اللغوية المختلفة في بناء الكلمات والجمل والعبارات والنصوص والخطابات، تلك التي تعني جوانب النحو و الصرف و تتألف القواعد من مجموعتين:

- القواعد التوليدية الضمنية و هي التي يتعلمها الطفل عبر تفاعله مع البيئة من خلال استماعه للأصوات المختلفة و هي التي تعني بتنظيم العلاقات بين أصوات

اللغة و الفونيمات لنتاج المقاطع اللغوية و الكلمات و الجمل ذات المعنى و تعرف بالقواعد الوصفية.

- القواعد الظاهرية أو الوصفية و هي التي تعنى بالقوالب النحوية أو الصرفية في بناء الجمل و العبارات و هذه القواعد يتم تعلمها في المدرسة.

3- **الوسيط الصوتي**: و هو حيز الفراغ الذي تنتقل من خلاله الرسائل الصوتية بين المتكلم و المستمع.

يكبر العديد من الأطفال و هم يسمعون و يستعملون أكثر من لغة، و يعتبر بعض الباحثين أن معظم شعوب العالم يستعملون بانتظام أكثر من لغة، و هذا ما يصطلح عليه "بالازدواجية اللغوية". وفي هذا السياق يشير ( Grosjean,1982) أن الازدواجية اللغوية تظهر في كل دول العالم، و في كل طبقات المجتمع، و في كل الفئات العمرية، و تم تقدير بان نصف سكان العالم مزدوجي اللغة، و يرجع ذلك للعديد من العوامل مثل الهجرة، والعوامل السياسية، والاقتصادية، والدينية لمختلف المناطق اللغوية وعامل التربية....الخ. ويضيف (Grosjean,1982) "أن الازدواجية اللغوية ظاهرة طبيعية تنمو وتتطور عندما يكون هناك اتصال بين اللغات وعند حاجة الفرد للاتصال بلغات متعددة " (Grosjean,1982,p20-21) كما أن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال في ظل العولمة، فرضت على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد لتحصيل العلم والعمل به، ومن أهم وسائل تحقيق هذه الغايات نجد تعلم اللغات. وفي هذا الصدد فقد صرح (Deprey 1994 ) "أن تعلم لغة قد يكون ضروري لاكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية الحديثة والتي تساعد الدول على مواكبة المستويات الاقتصادية المتطورة والحديثة"، ويضيف (Delors 1996) قائلا:" إن تشجيع الأطفال والشباب لتعلم العديد من اللغات معناه إعطائهم الوسائل والطرق الضرورية لمجابهة عالم الغد". كما يرى اللغوي الفرنسي (Hagége1996 ) بان الازدواجية اللغوية تساعد على نشر ثقافة السلم والتفكير الغيري، فان مجرد تعلم وفهم النظام الرمزي للأخر، هي بداية جيدة لاحترامه، وأن أحادي اللغة عكس

مزدوج اللغة هو شخص منزو في لغته و يعيش عزلة معرفية ورمزية وتصورية. ومن خلال ما تقدم تتضح اهمية إتقان اللغات لمسايرة الحياة المعاصرة إذ أن أحادية اللغة هي بمثابة إعاقة لصاحبها، أما الازدواجية اللغوية فهي أداة لتبادل العلاقات للتقارب والفهم ومن هنا نتساءل ما هي الازدواجية اللغوية؟

لقد أشارت (Rosenbaum 1998) أن مصطلح الازدواجية اللغوية يتضمن عددا من التصورات نتيجة للاتجاهات الاجتماعية و السياسية التربوية والممارسات اليومية المتعارضة، لذلك يظهر من المهم توضيح بعض المعايير المرتبطة بهذا المفهوم.

مزدوج اللغة شخص متمكن من لغتين بصفة جيدة، و هو التعريف الأكثر شيوعا حاليا، و يستند على معايير معرفية. فالازدواجية اللغوية في هذا السياق تعني امتلاك نظامين صوتيين، و نظامي مفردات و نظامي قواعد ...الخ. و تضيف (Rosenbaum) أن مزدوج اللغة شخص قادر على انجاز مهام في اللغتين، حيث تحدد المهارات اللغوية في هذا التعريف وفقا لمعايير وظيفية. فالازدواجية اللغوية في هذا المعنى تشير إلى امتلاك الفرد لسجل لغوي يسمح له القيام ببعض الوظائف اللفظية في لغتين مختلفتين مثل الرواية، القصة، تقديم درس، كتابة رسالة.....الخ.

أما التعريف الذي يستند على معايير اجتماعية يرى أن مزدوج اللغة شخص بإمكانه الاندماج في جماعات لغوية مختلفة، حيث يستطيع الفرد استعمال اللغتين والتحكم في مفردات وقواعد اللغة بصفة مماثلة لمتحدث من نفس الأصل الاجتماعي الثقافي.( Rosenbaum, 1998, p11 )

لهذه الاعتبارات ذهب العديد من الباحثين أمثال (Baetens-Beardsmore 1986, Grosjean 1982, Hakuta 1986, Romaine 1989 وHarley 1990 وآخرون) إلى القول " إن الازدواجية اللغوية ليست مفهوما مطلقا، فليس هناك بتاتا شخص مزدوج لغة تام، يتحكم حقيقة في كل لغة كاللغة الأم"

و عليه يمكن تعريف مزدوج اللغة بأنه الفرد الذي لديه القدرة على الاتصال وفهم لغتين أو أكثر، مع درجة معينة من السهولة في كل المواقف اليومية. أما أحادي اللغة فيشمل الأشخاص الذين يتحدثون لغة واحدة . .(Jean-Yvon Lanchec1976.P.62)

يرى علماء النفس اللغويون و علماء النفس المعرفيون أن الازدواجية اللغوية لا توفر فقط مزايا سياسية و اجتماعية، بل مزايا أخرى على المستوى المعرفي والنفسي. فقد أظهرت العديد من الدراسات Peal et Lambert 1962, Bain (1974, ) Cummins 1976, Hagége1996, Duverger1995 أن تعلم و اكتساب لغة ثانية يعمل على تنشيط و نمو القدرات اللغوية، حيث تعزز القدرة على التفكير وإحداث العديد من الاكتسابات اللاحقة كالقراءة والكتابة و التحليل النحوي و استراتيجيات الفهم.....الخ.

كما أسفرت دراسة كل من (Tunner et Myhill 1984)أن مزدوجي اللغة يمتازون بمرونة معرفية عالية مقارنة بأحاديي اللغة. و يمكن قياس هذا التفوق من خلال اختبارات الذكاء، والتدريب التصوري، والاستدلال العام ، وحل المشكلات، واكتساب معارف و أفكار حول الأنظمة المجردة و الرمزية مثل الأنظمة اللغوية، وعلى مستوى الحياة الاجتماعية. فعندما يتواجد مزدوجي اللغة في وضعيات تستدعي انتباها كبيرا في علاقاتهم و اتصالاتهم الاجتماعية فإنهم يظهرون مهارات اتصالية تتسم باللطف و اللباقة مقارنة بأحاديي اللغة.

و قد دفعت هذه المكاسب و الفوائد التي توفرها الازدواجية اللغوية بعض الباحثين أمثال (Hagége 1996 ) للقول أن " أهمية البدء في الازدواجية اللغوية قبل المدرسة التحضيرية بهدف الاستفادة ما أمكن من القدرات المعرفية غير المحدودة للطفل " وعليه قررت العديد من الدول إدراج تعليم لغة ثانية في الروضة و المدارس الابتدائية. مثال ذلك الطفل التنزاني (Tanzaniens ) الذي يصبح قبل فترة المراهقة ثلاثي اللغة يتحكم في اللغة المحلية ثم لغة المدرسة الابتدائية (Swahilé ) ثم اللغة الانجليزية في المدرسة الثانوية. (Grosjean, 1982, p31)

أما فيما يخص النظام التربوي الجزائري فقد تميزت المدرسة الجزائرية الرسمية بالأحادية اللغوية (اعتماد اللغة الفرنسية وحدها لتدريس جميع مواد التعليم) قبل استقلال

الجزائر سنة 1962، إذ صدر قانون سنة 1938 يجعل من اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر (Grandguillaume, 1983). لكن وعلى الرغم من ذلك تأسست بعد هذا التاريخ مدارس ثانوية عرفت باسم المدارس الفرنسية الإسلامية (Franco-Musulman) حيث يتم فيها تعليم اللغة العربية كلغة فقط.

بدأت محاولات الازدواجية تدريجيا بإدخال اللغة العربية إلى السنة الأولى ابتدائي في الموسم الدراسي(1962-1963) بعد الاستقلال، ثم عادت الأحادية في الموسم الدراسي (1964-1965) باعتماد اللغة العربية وحدها لتدريس جميع مواد التعليم في السنة الأولى ابتدائي(Grandguillaume 1983)، ومنذ هذا التاريخ تناوبت اللغتان العربية والفرنسية على المدرسة الجزائرية، فقد أبقي على اللغة الفرنسية تدرس فقط في المستوى الابتدائي، وتدرس كل مواد التعليم باللغة العربية والعكس في المستويات الأخرى التي ظلت تعتمد على اللغة الفرنسية كلغة تعليم لجميع المواد إلى غاية الموسم الدراسي( 1971-1972.) والذي تقرر فيه اعتماد اللغة العربية كلغة تعليم والإبقاء على اللغة الفرنسية كلغة فقط. وما إن وصل الموسم الدراسي (1981-1982). حتى أصبحت اللغة العربية لغة كل المواد في العلوم الإنسانية والاجتماعية فأصبح هناك شعبتان على مستوى الجامعة، شعبة تدرس بالعربية وحدها وتدرس فيها اللغة الفرنسية كلغة فقط ، وشعبة أخرى عرفت بالشعبة المزدوجة تدرس كل المواد باللغة الفرنسية، وتدرس فيها العربية كلغة فقط.

أثر هذا الوضع على الطلبة وعلى الأساتذة على حد سواء، فمن جهة الأساتذة لم يتم اعتماد نظام تكوين يجعلهم يتحكمون في اللغة العربية وبالتالي التدريس بها، ومن جهة الطلبة فان اعتماد اللغة العربية تدريجيا كلغة تعليم لجميع المواد في المراحل الأدنى، حد من قدرة استيعاب الطلبة للغة الفرنسية خاصة في الأرياف النائية والجنوب الجزائري، وبالنظر إلى تزايد عدد المتمدرسين وبالتالي طلبة الجامعة نتيجة النمو الديموغرافي السريع الذي تولد عن الحركة الاقتصادية و الاجتماعية التي شهدتها الجزائر في تلك الفترة.

إن التناوب غير المستمر بين اللغتين ترك أثارا سلبية وحالة تذبذب بين الأحادية والازدواجية في المنظومة التربوية ولد موقفين مختلفين متعارضين:

**الموقف الأول**: الاعتماد على اللغة العربية وحدها في المدرسة بناء على أن الفرنسية لغة المستعمر بالأمس، وما خلفه من دمار اقتصادي واجتماعي ونفسي. فيجب أن تختفي كل مظاهره وأثاره خاصة لغته(لغة الاستيلاب الثقافي) التي تؤثر على انتماء الجزائر إلى الأمة العربية الإسلامية، ثم إن الجزائر أصبحت بلدا مستقلا سيدا في قراراته لا تابعا. ثم أن الازدواجية اللغوية وخاصة المبكرة مضرة بالطفل، فحتى وان وقع إجماع على ازدواجية المدرسة، فلن تكون الفرنسية اللغة الثانية لان إقامة الجزائر لعلاقات اقتصادية مع بلدان متعددة يقتضي تعلم لغات هذه البلدان والتي تعتبر لغاتها أكثر انتشارا وثراء وقابلية لاستيعاب العلوم المختلفة.

**الموقف الثاني**: يجب أن ننظر إلى اللغة الفرنسية – بعيدا عن الاستعمار- كلغة أظهرت قدرتها على استيعاب العلوم المختلفة، وهي جاهزة في المدرسة الجزائرية. ثم إنها تمثل نافذة على العالم الخارجي المتطور الذي لا يقوم في اغلب الأحيان على لغة واحدة، ثم أن البرجماتية تجعل اعتماد اللغة الفرنسية كلغة ثانية يوفر على الجزائر الجهد والمال والوقت. والواقعية تشير إلى آن هذه اللغة ملتصقة بالحياة الجزائرية اليومية ، وهي لغة التعامل الأولى بالمؤسسات الرسمية الإدارية والاقتصادية والمالية والصحية والاجتماعية – عدا بعض الميادين مثل التعليم والحالة المدنية والقضاء - ثم أن مستقبل أوربا-النموذج الذي يحتذيه هذا الموقف يتجه نحو الازدواجية اللغوية ويشجعها(Hagége,1996).

إن البحث المتواصل في موضوع الازدواجية اللغوية جعل كثيرا من الباحثين يتفقون على أن مفهوم الازدواجية اللغوية ليس مطلقا لأنه لا يوجد مزدوج يتقن فعلا كل لغة يعرفها مثل لغة الأم (J.Bouchon,1990)، وبالتالي فان التعريف الأول الذي يجعل المزدوج هو الذي يتحكم في اللغتين في نفس الوقت، وبنفس الدرجة غير واقعي (Grosjean1986.Beardsmord.1986.Bactens1982)

(Hangen 1989.Hkuta.1969). لأنه يجعل من الصعب العثور على عدد كبير من المزدوجين ذوي الكفاءة التامة في لغتين، إلا الذين يتم إعدادهم للمهن المرتبطة بالترجمة وما يدور حولها (Geiger-jaillet2003) . فكثير من الناس يستعملون لغتين أو أكثر بانتظام في حياتهم اليومية، فنصف شعوب العالم على الأقل

مزدوجون، لأن ظاهرة الازدواجية تولدت بفعل عدة عوامل هجرية[1] وسياسية (استعمارية) واقتصادية ودينية.(Rosenbamm1986 )، وإن استعمال هذا العدد الكبير للغات في الحياة اليومية. يجعل الكثير منهم لا يمتلك الكفاءات اللسانية الخاصة بكل لغة. فمثلا هناك من يستعمل لغتين فيتحدث بطلاقة اللغة الثانية دون أن يتأثر باللغة الأم (الأصوات ،التركيب،المفردات) وهناك من يتحكم في اللغتين تحكما جيدا ولكنه لا ينطق بشكل صحيح إلا واحدة، وهناك من يتحكم في نطق لغتين بحكم المحيط الذي يجعله يستعمل لغتين في أن واحد بدرجات متفاوتة ولأسباب مختلفة جغرافية و اقتصادية وسياسية ودينية واجتماعية...الخ

أدى هذا الواقع اللغوي في العالم بعدة باحثين إلى اقتراح تعريفات أخرى جديدة، فأصبح المزدوج هو الذي يملك حدا ادني من الكفاءة في اللغتين(Macnamara,1967) أو هو الذي لديه كفاءة في إنتاج ملفوظات و تعابير (Des énoncés) ذات دلالة في لغتين أو أكثر، أو التحكم على الأقل في كفاءة لسانية واحدة (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع) في لغة أخرى، اوالاستعمال المتناوب (Alterné) لعدة لغات. و بناء على هذا التعريف يصبح المزدوج هو الذي يستعمل لغتين أو أكثر(بما فيها اللهجات) بمستوى متفاوت وطبعا الذين يجيدون لغتين أو أكثر إجادة تامة وهم الذين سبق وان قلنا أن عددهم قليل مقارنة بالمفهوم الجديد للازدواجية اللغوية.

إذا اعتمدنا هذا المفهوم فان كثيرا من الجزائريين الذين امتنعوا خلال عهد الاحتلال الفرنسي للجزائر (1830-1962) عن تعلم اللغة الفرنسية، اقبلوا عليها بعد الاستقلال يفاضلون بينها وبين اللغة العربية حتى انتشر استعمال اللغة الفرنسية في الحياة اليومية بكيفية مذهلة. (بن نعمان،1988) فأصبح الفرد الجزائري يوظف اللغة الفرنسية في حياته اليومية وفي علاقاته مع الأفراد والمؤسسات الرسمية منها، وغير الرسمية. ففي كثير من الأحيان يلجأ إليها بل يجد نفسه في حاجة إليها، - ولو كان يجيد اللغة العربية إجادة تامة- في ميادين الصحة و الإدارة والمال والاقتصاد والعلاقات الاجتماعية. فأبسط الأمثلة على ذلك، إذا أردت الحصول مثلا على مساكة

---

( 1 )هجرية : المقصود بها الهجرات المختلفة.

(Graffeuses) فانك لن تتمكن من الحصول عليها، لأنك لن تجد أينما ذهبت من يفهمك إلا بعد أن تشرح له ما تريد. لأن اغلب المفردات المرتبطة بالمهن المختلفة والخدمات، إما أن تكون مفردات فرنسية صريحة، وإما أن تكون مفردات فرنسية محورة فقلما تجد كلمة عربية في هذا الميدان أنظر رائز (EEL) المكيف في الملحق.)

إن اللغة الفرنسية في الجزائر- كلغة ثانية- أصبحت رمزا للثقافة المتطورة والمكانة الاجتماعية التي يحظى بها الفرد داخل الجماعة، لذلك هناك إجماع ضمني على أن ما تقدمه المدرسة الجزائرية الرسمية من لغة فرنسية للطفل غير كاف، فأقبلت كثيرا من الأسر على تعليم أبنائها اللغة الفرنسية. في مرحلة مبكرة داخل الآسرة - الذين لهم كفاءة في اللغة الفرنسية خاصة إذا كان الزوجان معا- ثم مواصلة ذلك في المدارس الخاصة التي تضمن تعليما فرنسيا، في المرحلة ما قبل المدرسة والمراحل التالية[1]، فأصبح نتيجة لذلك لدينا أطفال -يزداد عددهم بصفة مستمرة- يمتلكون اللغة الفرنسية ويتحكمون فيها وفي سن مبكرة يسهل عملية اكتسابهم لها كتابة في المراحل اللاحقة.

إذا حاولنا أن نقارن بين اللغة العربية في صيغتها اللهجية، كما هو في الجزائر- لان اللهجة ما هي إلا بعد عن اللغة النموذجية- واللغة الفرنسية نجدهما يختلفان فتصنيف اللغات يكون على أساس التصنيف التشكيلي ( Classification typologique) أو على أساس القرابة اللغوية( Classification Génétique)

1-**التصنيف التشكيلي** ( **Classification typologique** ) وهو الذي يتم على أساس وسائل بناء الكلمات وتوليدها وينتج عنه أنواع عامة منها : (أحمد مختار محمد 1987ص 56-57).

**أ- اللغات التصريفية أو المتصرفة (Flexionnelles ou, Flexion ou, Analytique** ) وتتغير معاني كلماتها بتغير مبانيها وتتصل فيها أجزاء الجملة بعضها ببعض بروابط مستقلة.

**ب- اللغات اللاصقة أو اللصقية ( تسمى أحيانا الوصلية أو المجمعة)**

(**Agglutinantes ou, Agglomerantes ou, Synthétiques**) وتمتاز من

ناحية الصرف والنحو (Morpho-Syntaxe) بأن تغير معنى الأصل وعلاقته بما عداه من أجزاء الجملة يشار إليهما بحروف تلصق به، وتوضع هذه الحروف أحيانا قبل الأصل فتسمى سابقة (Préfixes) وأحيانا بعده فتسمى لاحقة (Suffixes) .

**ج- اللغات غير المتصرفة أو العازلة(Monosyllabique ou, Isolantes)**

فكلماتها من الناحية الصرفية غير قابلة للتصريف، لا عن طريق تغيير البنية ولا عن طريق لصق حروف بأصل. فكل كلمة تلازم شكلا واحدا وتدل على معنى ثابت لا يتغير. ومن الناحية النحوية تمتاز بعدم وجود روابط بين أجزاء الجملة. للدلالة على وظيفة كل منها وعلاقته بما عداه، بل توضع هذه الأجزاء بعضها بجانب بعض وتستفاد وظائفها وعلاقاتها من ترتيبها أو من سياق الكلام.( عبد الواحد وافي 1980 ، ص ص 57-60 )

**2-التصنيف على أساس القرابة ( Classification Génétique** ) ويتم على أساس الرجوع إلى الاشتراك في الأصل التاريخي الواحد من عدمه ويضم:

**أ- العائلة الهندية الأوروبية ( Indo –Européennes )** وتشمل اللغات:

1- الجرمانية والسلتية والرومانية والسلافية وما تفرع عنها.

2- الإيرانية والهندية وما تفرع عنهما من فارسية وأردية وكردية...الخ.

**ب- العائلة الإفريقية الآسيوية (Afro-Asiatique )** و تشمل:

**السامية الحامية (Chamito-Semitiques)** و نجد فيها:

1- العربية بمختلف لهجاتها والعبرية.

2- القبطية (المصرية القديمة) والليبية البربرية والكوشية وباقي اللغات المستعملة في الأجزاء المتبقية من إفريقيا وآسيا (H.A.Geason ,1969,P.354)

فإذا بحثنا عن موقع اللغتين العربية و الفرنسية و انتمائهما، نجدهما لغتان تصريفيتان و قد تصبحان في بعض الأحيان لاصقتان أو عازلتان كما في العربية إذ تسير على طريقة اللصق بالحروف اللاحقة و السابقة في حالات كثيرة تجمع المذكر والمؤنث السالمين و التعدي بالهمزة و على طريقة العزل في كثير من التراكيب فبعض الجمل الاسمية والجمل الفعلية لا ترتبط عناصرها بعضها ببعض بأي رابط ملفوظ و إنما تفهم العلاقة بينهما من ترتيبها أو من السياق (ضرب موسى عيسى)

و كما في الفرنسية التي تسير أحيانا على طريقة اللصق (j’ajoute, j’ajouterai, tigre, tigresse) وأحيانا أخرى على طريقة العزل مثل : (Pierre bat paul) ففي هذه الجمل لا يميز الفاعل من المفعول إلا مجرد ترتيبه.

فإذا قلنا أنهما تصريفيتان من حيث الموقع فإنهما مختلفتان من حيث القرابة والأصل المشترك إذ تنتمي الأولى إلى المجموعة السامية الحامية و الثانية إلى المجموعة الهندية الأوروبية و هذا يولد سجلين لغويين مختلفين لدى الطفل المزدوج (deux registres différents) و يتمثل السجل اللغوي في القدرة على توظيف اللغة في الوسط الاجتماعي و المحيط بصفة عامة.

فابتداء من سن الثالثة يتحكم الطفل في اللغة الأم، و في حالة تعلم لغة ثانية فإن ذلك يتطلب منه وضع نظام ثاني للرموز اللسانية يختلف عن النظام الأول، لذلك يمكن القول أن النظامين اللسانيين يتطوران بشكل مستقل أحدهما عن الآخر، و يتطلب هذا من الطفل توظيف إستراتيجيتين مختلفتين لبناء المعاني من خلال الأصوات في عملية معرفية هامة هي الفهم، ويعني هذا الأخير في معناه الواسع أن يستخلص المستمع ما يجب عمله من خلال الجملة. ثم يقوم به أي أنه توجد عمليات عقلية إضافية تفيد المستمع في استخدام التفسير الذي سبق أن كونه (Clark and Clark 1977, p38) فلفهم جملة يفترض المستمع وجود علاقات بين العناصر المكونة لهذه الجملة و هذه العلاقات تسمى أحيانا العلاقات الوظيفية الأساسية، و هي التي تحدد مختلف أدوار العناصر في جملة بسيطة (Gerge Noizet 1980, p134) .

يصاحب الفهم استراتيجيات تتمثل في " العمليات و الأساليب المستخدمة لانجاز مهمة محددة فهي خريطة لعملية التفكير" (Lambardi , 1994 ) و قد قسم عبد الحميد خمسي استراتيجيات الفهم ( خمسي 1987) إلى:

- **إستراتيجية الفهم الفوري** (**Compréhension Immédiate**) وتعتبر القاعدة الأساسية للتعرف على المكتبات اللسانية للطفل وهذا انطلاقا من ثلاث (3) استراتيجيات تحتية هي:

- **استراتيجيات الفهم المعجمية (Stratégie Lexique)** وهي أسهل الاستراتيجيات ويقصد بها استعمال المكتسبات المعجمية، حيث تسمح للطفل بفهم الكلمة في هذه الإستراتيجية.

- **إستراتيجية الفهم الصرفية – النحوية** **(Stratégie Morpho-syntaxique)** تعتبر هذه الإستراتيجية معتدلة الصعوبة، ويقصد بها استعمال المكتسبات اللغوية التي تقوم على القواعد النحوية وتصاريف الأفعال في مختلف الأزمنة حيث تسمح بالتعرف على عناصر لسانية خاصة بالمفرداتية، أي أن وحدة الفهم هي الجملة في هذه الإستراتيجية

- **إستراتيجية الفهم المعقدة** **(Stratégie Narrative)(C)** تعتبر الإستراتيجية الأكثر صعوبة ويقصد بها استعمال المكتسبات اللغوية المعقدة والتي توظف فيها المكتسبات المعجمية والمكتسبات النحوية والصرفية واستعمال التراكيب الجملية بشتى أنواعها ، فهي تعالج مكتسبات لسانية من نوع أعلى المفرداتية أي أن وحدة الفهم هي قصة القصيرة (Micro-Recit) أو الفقرة في هذه الإستراتيجية.

- **الفهم الكلي(Compréhension Globale)** ويقصد بها النتائج التي توصل إليها الطفل من خلال استعمال استراتيجيات الفهم الفوري ، وكذا الاستراتيجيات التحتية للفهم الكلي و بالتالي التعرف على المستوى الذي وصل إليه، عن طريق التمثيل البياني وهذا انطلاقا من:

- **سلوك المواظبة** (**Comportement de Persévération)**ويقصد به الثبات على تأكيد الإجابة الأولى(رغم أنها خاطئة) مهما أعيدت التعليمة وهو يسمح لنا بمراقبة سلوك الطفل، ومدى مواظبته على الإجابة الأولى في حالة الإجابة الخاطئة.

- **سلوك تغيير التعيين** (**Changement de Désignation)**هو سلوك يستعمل في تصحيح الخطـأ بعد إعادة التقديم التي تشعر الطفل نوعا ما بالخطأ.يسمح هذا السلوك بمراقبة مدى قدرة الطفل على إعادة تحليل الحادثة في حالة الإجابة الخاطئة.

- **سلوك التصحيح الذاتي(Auto-Correction)** ويقصد به تصحيح التعيين الذي كان في التقديم الأول خاطئ، يسمح لنا بمراقبة السلوك الثاني بالإضافة إلى مراقبة قدرة الطفل على التحكم في تصحيح خطئه، وذلك عند انتقاله من إستراتيجية سهلة إلى أخرى صعبة .

وانطلاقا من امتلاك الطفل الأحادي لسجل لغوي واحد ، وامتلاك الطفل المزدوج لسجلين لغويين نطرح التساؤلات آلاتية:

1- هل توجد علاقة ارتباطيه بين السجلات اللغوية واستراتجيات الفهم؟

2- هل توجد فروق بين الأطفال أحاديي اللغة والأطفال مزدوجي اللغة في استراتيجيات الفهم الفوري؟

3- هل توجد فروق بين الأطفال أحادي اللغة والأطفال مزدوجي اللغة في الاستراتيجيات المعجمية؟

4- هل توجد فروق بين الأطفال أحاديي اللغة و الأطفال مزدوجي اللغة في الاستراتيجيات الصرفية والنحوية؟

5- هل توجد فروق بين الأطفال أحاديي اللغة والأطفال مزدوجي اللغة في الاستراتيجيات القصصية.؟

6- هل توجد فروق بين الأطفال أحاديي اللغة والأطفال مزدوجي اللغة في استراتيجيات تغيير التعيين؟

7- هل توجد فروق بين الأطفال أحاديي اللغة والأطفال مزدوجي اللغة في استراتيجيات المواظبة؟

8- هل توجد فروق بين الأطفال أحاديي اللغة والأطفال مزدوجي اللغة في استراتيجيات التصحيح الذاتي ؟

وللإجابة عن مختلف هذه التساؤلات وضعنا الفرضيات الآتية:

**الفرضية العامة:**

توجد علاقة ارتباطية بين السجلات اللغوية واستراتيجيات الفهم.

**الفرضية الأولى:**

توجد فروق بين الطفل أحاديي اللغة والطفل مزدوج اللغة في استراتيجيات الفهم الفوري .

1.1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطفل أحاديي اللغة والطفل مزدوج اللغة في الاستراتجيات المعجمية .

2.1- توجد فروق بين الطفل أحاديي اللغة والطفل مزدوج اللغة في الاستراتيجيات الصرفية والنحوية.

3.1- توجد فروق بين الطفل أحاديي اللغة والطفل مزدوج اللغة في الاستراتيجيات القصصية.

**الفرضية الثانية:**

توجد فروق بين الطفل أحاديي اللغة والطفل مزدوج اللغة في إستراتيجيات الفهم الكلي.

1.2- توجد فروق بين الطفل أحاديي اللغة والطفل مزدوج اللغة في سلوك تغيير التعيين.

2.2- توجد فروق بين الطفل أحاديي اللغة والطفل مزدوج اللغة في سلوك المواظبة.

3.2 - توجد فروق بين الطفل أحاديي اللغة والطفل مزدوج اللغة في سلوك التصحيح الذاتي .

**تحديد المفاهيم :**

1- اللغة : " اللغة جمع لغى و لغات": أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. كل وسيلة لتبادل المشاعر و الأفكار كالإشارات و الأصوات و الألفاظ. ( المعجم العربي الأساسي، 1989، ص 1092). و اللغة هي " وسيلة للتعبير عن الفكر و إيصاله بواسطة إشارات لها دلالات واحدة بالنسبة لمجموعة من الأفراد ينتمون لمجتمع واحد ويعيشون في مكان واحد.(Larousse, 1967, P.P162-277 )

اختلف الباحثون في تعريف اللغة و تحديد مفهومها، و ذلك نظرا لأن دراسة اللغة تدخل في دائرة اهتمام كل من علماء اللغة (Linguistique ) وعلماء النفس (Psychologie) و علماء الاجتماع (Sociologie ) بكافة فروع هذه العلوم. فالتعريفات التي طرحت للغة تختلف اختلافا كبيرا من مجال إلى آخر، و تعتمد على اهتمام العالم و انتماءه و إطاره المرجعي. و"داخل نفس المجال نجد أن التعريفات التي قدمت للغة تختلف كذلك بسبب تعقد العمليات اللغوية، و تعدد الوظائف التي تؤديها و بسبب ميل العلماء إلى التركيز على واحدة أو أكثر من الوظائف اللغوية التي تؤديها اللغة عند تعريفهم لها" ( سهير محمد سلامة، 2006، ص15)

نعتمد في بحثنا هذا التعريف الذي نراه اقرب إلى الدقة و هو "اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين، و التي يتعارف أفراد مجتمع ما على دلالتها بغرض تحقيق الاتصال فيما بينهم"(Caroll , 1997, P154 )

و تأتي دقة هذا التعريف من انه يقدم اللغة في شكل تكوين أو بنية تشتمل على الرموز الصوتية ونظام يتمثل في استعمال الأصوات والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير، وهكذا ينقسم النظام اللغوي إلى أربعة نظم فرعية وهي:

1- **النظام الصوتي**: (Système Phonologique) وهذا النظام يتعلق بالأصوات الكلامية، والأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي.
2- **النظام الدلالي**: (Système Sémantique) وهذا النظام يتعلق بمعاني الكلمات ودلالاتها وتطورها .

3- **النظام التركيبي**: (Système Syntaxique) وهذا النظام يتعلق ببناء الجمل وترتيب كلمات الجملة في أشكالها، وعلاقتها الصحيحة من خلال قواعد الإعراب.

4- **النظام المورفولوجي**: (Système Morphologique) وهذا النظام يتعلق بالتطورات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية، وما يعرض لحروف الكلمة من زيادة وحذف وإبدال (سيد احمد البهاص، 2007، ص23 ).

وتتألف اللغة من الأنظمة المترابطة هي:

1- **النظام الصوتي** ويتألف من أصوات اللغة وترابطها مع بعضها الأخر وتأثير كل منها في البيئة اللفظية في كل صوت من أصوات اللغة.

2- **النظام الصرفي** ويضم المفردات اللغوية، وكيفية تحويل تلك المفردات إلى صيغ مختلفة كالإفراد والجمع و التأنيث والتذكير.

3- **النظام النحوي** ويضم كيفية ترتيب الكلمات واحدة بعد أخرى.

4- **نظام المعاني** ويشمل كيفية إشباع المعاني على الكلمات والعبارات والجمل ( موفق الحمداني، 2004، ص14).

**2- وظيفة اللغة:** إن ضرورة اللغة وأهميتها بالنسبة للإنسان. تظهر من خلال الدور الذي تؤديه في حياته كفرد، وكعضو في جماعة. وقد تعددت الآراء حول الوظيفة التي تقوم بها اللغة بالنسبة للفرد أو المجتمع. فهناك من يرى أنها وسيلة للتوصيل وأداة للتسجيل. فهي وسيلة للتعبير والتفاهم الإنساني. التي يعبر بها عن نفسه ويندمج فيها بكل كيانه.

وينظر عالم النفس إلى اللغة باعتبارها سلوكا يمكن دراسته باستخدام الأساليب السيكولوجية المختلفة، فيركز على الجانب الإدراكي في اللغة وكيفية اكتساب الطفل لها والعلاقة التي تربط المتحدث بالمستمع أثناء الاتصال، ونتيجة تداخل مجالات دراسة اللغة بين علماء اللغة وعلماء النفس حدث تقارب بينهما، وتمخض هذا التقارب عن ظهور فرع من فروع المعرفة الإنسانية أطلق عليه علم النفس اللغوي (Psycholinguistique) (محمد علي الخاوي، 1982، ص129 ) .

و أهم وظائف اللغة تتمثل في :

**أ- وظيفة تعبيرية:** اللغة هي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته، ورغباته وأحاسيسه الداخلية ومشاعره وانفعالاته، ومواقفه.ويعرض تجاربه وظروفه ودوافعه، ويطلق على هذه الوظيفة "الوظيفة النفعية "، وفي هذه الحالة يركز المتكلم كلامه حول ما يعنيه هو نفسه. (احمد المعتوق، 1996، ص85 ).

**ب- وظيفة تفسيرية:** تساهم اللغة في نقل المعاني والمفاهيم للفرد، ففعالية الكلام لا يمكن أن تتأكد دون تحقق الوجه الأخر من عملية التواصل ، ونعني به السمع والإدراك وتفسير معاني الكلمات أو الرسائل المنطوقة التي يرسلها المرسل ويتلقاها المستقبل، فالناحية الهامة في اللغة ليست مطابقة للكلمات المنطوقة أو المكتوبة للصور والأفكار المعبّر عنها ولكن ما تحدثه من اثر في المجتمع أو القارئ (عبد العزيز عبد المجيد، 1978، ص 25 ).

**ج- وظيفة معرفية:** تعمل اللغة على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لدى الفرد تدفعه إلى مزيد من التفكير، وتوحي له بما يعمل، وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى أن يربطوا اللغة بالفكر الإنساني (احمد المعتوق 1996، ص28 ).

وحسب "بياجيه" (Piaget) فاللغة وسيلة لإبراز الفكر من حالة الكتمان إلى حالة الظهور، كما أنها عماد التفكير والتأمل. فالعلاقة بين اللغة والفكر وطيدة. حيث تقدم اللغة تعاريف جاهزة وتساعد الفرد في عمله عن طريق تزويده بصيغ وتعبيرات مناسبة وتضع أمامه أساليب مدروسة. وبناء على ما سبق لا يطلق على الكلام لغة بالمعنى العلمي، إلا إذا أدى هذا الكلام، وظيفة نفسية قائمة على التركيب والتحليل والتصور .

فالتصور الذهني ضروري قبل أن تصدر اللغة أو يصدر الكلام. كما أن معرفة اللغة ضرورية للسمع قبل أن تتم عملية التصور عنده (سهير محمد سلامة، 2006، ص36).

**د- وظيفة اجتماعية:** إن الفرد يستطيع من خلال استخدامه للغة، أن يثبت هويته وكيانه. ويقدم أفكاره للآخرين، وتمكنه من معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكافل معهم، وبهذا تصبح

اللغة أساسا لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين افراد جماعته وعاملا مهما لتحقيق منافعه ورغباته (جمعة يوسف، 1990، ص68 ).

ويمكن أن نجمل الوظائف العامة للغة فيما يلي:

1- اللغة هي التي تميز الإنسان عن الحيوان، وهي التي تجعله يختلف اختلافا كيفيا عنه.
2- اللغة هي أداة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وهي وسيلة هامة من وسائل توافق الإنسان مع بيئته.
3- اللغة هي ناتج من نواتج الفكر الإنساني، وهي في نفس الوقت أداة من أدواته لأنها تمده بالرموز وتحدد له المعاني.
4- اللغة وسيلة لاستقرار المعنى وتثبيته فالمعنى لا يتثبت إلا إذا رمز له بألفاظ.
5- اللغة تساعد الإنسان في السيطرة على الموضوعات في البيئة.
6- اللغة أداة فعالة في تسجيل الحوادث والتجارب التي يمر بها الإنسان ومن ثم فهي أداة لحفظ التاريخ والتراث، وأداة تربط بين الماضي والحاضر والمستقبل.
7- اللغة تقوم بوظيفة تعلم واكتساب المعلومات والخبرات والمعارف والإلمام بالقراءة والكتابة.
8- اللغة وسيلة لتثبيت الأفكار ونقلها بين مختلف الأفراد في المجتمع.
9- اللغة وسيلة قياس هامة حيث يعتمد عليها في إجراء المقابلات الشخصية ومن خلالها يمكن تشخيص الحالات من حيث السواء والمرض، بحسب قدرتها على التفكير والتعبير.
10- اللغة وسيلة هامة لتفريغ انفعالات الفرد والتنفيس عن ألامه وهمومه، لذا فان لها دور في علاج الاضطرابات النفسية (سيد احمد البهاص، 2007، ص 92).

**3- اكتساب اللغة**: تعد عملية اكتساب اللغة ظاهرة مشتركة بين علم النفس (Psychologie )، و علم اللغة (Linguistique ) لذلك ظهر علم النفس اللغوي (Psycholinguistique ) و الذي اعتبر اكتساب اللغة عند الطفل يبدأ باكتساب الأصوات اللغوية، ثم تبدأ تلك الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى. ثم يتم

تركيب هذه الكلمات مع بعضها البعض لتكون جملا نحوية و تراكيب ذات معنى. ( سيد احمد البهاص، 2007، ص75)

**4- الازدواجية اللغوية**: يتفق عدد من الباحثين Baetens-Hauzer 1986 )، Hakuta 1982, Grosjean 1986, beardsmore 1969, Romaine 1989، Rosenbaum 1998, Titon 1999) و غيرهم على أن الفرد المزدوج هو الذي لديه:

- القدرة على إنتاج نص منطوق و دال في لغتين أو أكثر.
- التمكن و التحكم على الأقل في إحدى المهارات و الكفاءات اللغوية( القراءة، الكتابة، الكلام، الإصغاء) في لغة أخرى.
- القدرة على الاستعمال المتناوب لعدة لغات، بما في ذلك اللهجات.

**5-الثنائية اللغوية:** لتمييز الثنائية اللغوية (Diglossie ) استند فرغسون (Ferguson,1959) إلى معيارين متباينين، أولهما يتمثل في تنافس بين شكليين لغويين ينتميان إلى نفس اللغة، و ثانيهما يتمثل في وجود وضع لغوي مختلف عن الشكلين المذكورين، حيث نجد احد النوعين يختص بالاستعلامات اليومية للغة، و الثاني يفرض نفسه كمعيار رسمي في المدارس و مختلف الأماكن الرسمية.

**6- الفهم:** لغة مصدر فهم جمع أفهام: جودة استعداد الذهن للاستنباط. ( المعجم العربي الأساسي، 1989، ص952) و هو "الإدراك، و الإحاطة، و الشمول". ( المنهل، 1987، ص228). و هو من الناحية السيكولوجية " معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد. و إدراك هذا الموقف ككل مترابط. أما من الناحية الاجرائية، هو التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد و هذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في المواقف، و تمييز العناصر البعيدة عن الهدف. ( خيري المغازي 1989،ص163)

**7-الفهم الشفهي:** "هو الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصد المتكلم"وهو القدرة على إدراك معاني الكلمات والأفكار وهو احد العوامل والنموذج النظري لبناء العقل. وهو الإدراك الواعي لمعاني الألفاظ و العبارات، حيث أن هناك نوعين من الإدراك: إدراك تلقائي لاشعوري، و هو لا يزيد عن مجرد محاكاة أو استرجاع غير

إرادي لما يسمعه الطفل، و إدراك واع شعوري و هو ما يطلق عليه الفهم ( وفاء عبد الخالق، 1985، ص122). و هو النشاط الذي يخفي حقيقة النشاطات الذهنية، حيث انه عندما يكون الأطفال في حالة الإنصات، فهم في حالة نشاط ذهني و ذلك لأن الفهم الشفهي يتطلب عمليات ذهنية عليا و معقدة.(Plazza, 1999, P137 )

**8- الاستراتيجية:** " فن وضع خطط الحرب و إدارة العمليات الحربية. براعة في التخطيط. الخطة الشاملة في ميدان ما. ( المعجم العربي الأساسي، 1989 ص87) و تعني " الاحتراب ( فن الحروب، علم الخطط الحربية، التخطيط التدبير، التنظيم). ( المنهل، 1987، ص979). وهي " المنحنى و الخطة و الإجراءات و المناورات و التكتيكات و الطريقة و الأساليب التي يتبعها المتعلم للوصول إلى نواتج التعلم محددة منها ما هو عقلي- معرفي (Cognitive ) أو ذاتي نفسي أو نفسي حركي ( Psycho-moteur) أو مجرد الحصول على معلومات" ( ناشف، 1997، ص60)

و نقصد بها في بحثنا: " عمليات التفكير التي يستخدمها الأطفال لمعالجة مختلف الوضعيات اللغوية التي يوجدون فيها من الناحية المعرفية"(جابر عبد الحميد 1999، ص، 174)

بالإضافة إلى الإستراتيجيات التي وضعها عبد الحميد خمسي (خمسي 1987) والتي قسمها إلى إستراتيجيات الفهم الفوري. ويتضمن القاعدة الأساسية للتعرف على المكتسبات اللسانية للطفل،وهذا انطلاقا من ثلاث(03) إستراتيجيات تحتية:

*‏**إستراتيجية الفهم المعجمية** (L)(Stratégie Lexicale )

و هي أسهل الاستراتيجيات، ويقصد بها استعمال المكتسبات المعجمية حيث تسمح للطفل بفهم الحادثة انطلاقا من مكتسباته و المفرداتية، أي أن وحدة الفهم هي الكلمة في هذه الإستراتيجية.

*‏**إستراتيجية الفهم الصرفية-النحوية** (Stratégie morfo- syntaxique):

تعتبر هذه الإستراتيجية معتدلة الصعوبة، ويقصد بها استعمال المكتسبات اللغوية التي تتبنى على القواعد النحوية، وتصريف الأفعال في مختلف الأزمنة حيث تسمح بالتعرف على عناصر لسانية خاصة بها المفرادتية أي أن وحدة الفهم هي الجملة في هذه الإستراتيجية.

*إستراتيجية الفهم المعقدة ( القصصية)(C)( Stratégie narrative ): تعتبر الإستراتيجية الأكثر صعوبة، و يقصد بها استعمال المكتسبات اللغوية المعقدة والتي توظف فيها المكتسبات المعجمية، والمكتسبات النحوية والصرفية واستعمال التراكيب الجملية بشتى أنواعها، فهي تعالج مكتسبات لسانية من نوع أعلى المفرداتية أي أن وحدة الفهم هي القصة القصيرة (Micro-récit ) أو الفقرة في هذه الإستراتيجية و في الفهم (Globale Compréhension ) و يقصد به النتائج التي توصل إليها الطفل من خلال استعمال استراتيجيات الفهم الفوري وكذا استراتيجيات التحتية للفهم الكلي، و بالتالي التعرف على المستوى الذي وصل إليه عن طريق التمثيل البياني Profil و هذا انطلاقا من:

❖ **إستراتيجية المواظبة** Comportement de persévération

و يقصد به الثبات على تأكيد الإجابة الأولى ( رغم أنها خاطئة) مهما أعيدت التعليمة هو يسمح لنا بمراقبة سلوك الطفل، و مدى مواظبته على الإجابة الأولى في حالة الإجابة الخاطئة.

❖ **إستراتيجية تغيير التعيين** Changement de Désignation

هو سلوك يستعمل في تصحيح الخطأ، إعادة التي تشعر نوعا ما الطفل بالخطأ، يسمح هذا السلوك بمراقبة مدى قدرة الطفل على إعادة تحليل الحادثة في حالة الإجابة الخاطئة.

❖ **استرتيجية التصحيح الذاتي** **a**uto- Correction

و يقصد به تصحيح التعيين الذي كان في التقديم الأول خاطئ يسمح لنا بمراقبة سلوك الثاني، بالإضافة إلى مراقبة قدرة الطفل على التحكم في تصحيح خطئه، و ذلك عند انتقاله من استرتيجية سهلة إلى أخرى أصعب. ( عبد الحميد خمسي، 1987)

**هدف وأهمية البحث:**

نهدف من خلال هذا البحث إلى المعالجة العلمية لظاهرة الازدواجية اللغوية في المجتمع الجزائري، وهو المجتمع الذي يتميز بخصوصيات لغوية وثقافية واجتماعية وتاريخية. مرتبطة بما خلفه الاستعمار. تجعله يختلف عن عدد من المجتمعات التي تنتشر فيها هذه الظاهرة، والتي أدركت البعد التربوي لهذه لظاهرة. خاصة المبكرة منها، وحتى نتمكن من معرفة آثارها اللغوية والثقافية والنفسية والاجتماعية، على مراحل الطفل اللاحقة. حاولنا أن نتعرف على توظيف الطفل الأحادي والطفل المزدوج للسجل اللغوي في عملية معرفية أساسية، وهي الفهم وإستراتجياته عن طريق تطبيق اختبار شوفري ميلار ( EEL ). لنتأكد من أحادية وازدواجية مجموعة من الأطفال. تم تطبيق اختبار إستراتيجيات الفهم ($O_{52}$)عليها بعد تحديدها للتعرف على أهم الإستراتيجيات التي يوظفها الطفل الأحادي، والطفل المزدوج اللغة في تدرجه من الفهم الفوري باسترتيجياته الثلاث :

- الإستراتيجية المعجمية.
- الإستراتيجية الصرفية والنحوية.
- الإستراتيجية القصصية المعقدة.

والفهم الكلي باستراتيجيات الثلاث:

- إستراتيجية التصحيح الذاتي
- إستراتيجية المواظبة
- إستراتيجية تغيير التعيين

إن أهمية هذا البحث يتمثل في كونه يسلط الضوء على ظاهرة موجودة في المجتمع الجزائري. يكتنفها الغموض والخوف، من خلال ارتباطها بمواقف ذاتية، أكثر من ارتباطها بمواقف علمية، فهذا البحث يأتي كدراسة علمية تحاول تبديد هذا الغموض وإزالة هذا الخوف لإعانة المهتمين بالمجالات التربوية، و النفسية، واللغوية، على فهم هذه الظاهرة، وتوظيف نتائجها وإعداد برامج تربوية مبنية على المعرفة العلمية ومسايرة التطور العلمي لهذه الظاهرة. كما أنه يعد إضافة إلى البحث النفسي اللغوي من الناحية النظرية والميدانية.

# الجانب النظري

# الباب الأول

## الفصل الأول: اللغة ودورها في تنمية القدرات المعرفية

- تعريف اللغة
- وظيفة اللغة
- اللغة والطفل
- النظريات المفسرة لاكتساب اللغة
- النظرية السلوكية
- النظرية الفطرية
- النظرية البيولوجية
- النظرية المعرفية
- مراحل النمو اللغوي عند الطفل
- العوامل المؤثرة في اللغة
- خصائص لغة الطفل

**تعريف اللغة:**

اختلف الباحثون في تعريف اللغة وتحديد مفهومها، وذلك نظرا لأن دراسة اللغة تدخل في دائرة اهتمام كل من علماء اللغة (Linguistique) وعلماء النفس وعلماء الاجتماع بكافة فروع هذه العلوم، فالتعريفات التي طرحت للغة تختلف اختلافا كبيرا من مجال إلى أخر، وتعتمد على اهتمام العالم وانتمائه وإطاره المرجعي، وداخل نفس المجال نجد أن التعريفات التي قدمت للغة تختلف كذلك بسبب تعقد العمليات اللغوية وتعدد الوظائف التي تؤديها اللغة، وبسبب ميل مختلف العلماء إلى التركيز على واحدة أو أكثر من الوظائف اللغوية التي تؤديها عند تعريفهم لها.(سهير محمد سلامة، 2006، ص15 )

اللغة هي أساس الحضارة البشرية وعامل أساسي من عوامل التكيف مع الحياة سواء في المجتمعات المتحضرة أو المجتمعات المتخلفة، وذلك من مظهرها الاجتماعي باعتبارها الوسيلة التي تمكن الفرد من الاتصال بمن حوله، فهي أداة التخاطب والتفاهم والتأثير في الأفراد والجماعات، والمظهر العقلي للغة لا يقل عن المظهر الاجتماعي. بل هو سابق عليه، فاللغة أداة أصطنعها العقل وهي في مجملها عبارة عن مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، والعقل يستخدم هذه الرموز عند التعبير عن المعاني والأفكار المختلفة (سيد احمد البهاص،2007، ص15 ).

تظهر اللغة كنموذج صنعه الإنسان وأستعمله فهو يعطي تركيبة خاصة للواقع كما يراه الإنسان، وهي "كالنموذج تخضع لقوانين خاصة بها" (Pierre Oléron,1978, p51). لاشك أن وضع تعريف جامع مانع للغة أمر ليس باليسير كما قد يتبادر إلى الذهن. ولعل علماء اللغة لم يختلفوا حول أمر من أمور اللغة كما اختلفوا حول وضع تعريف دقيق لها. "فاللغة ظاهرة عقلية وعضوية خاصة بالإنسان دون غيره من الكائنات الحية، فهي صفة مميزة للنوع البشري" (حلمي خليل، 1986، ص45).

"اللغة أداة تكوين مع مرور الوقت لتحقيق غايات معينة، لذا وجب الاهتمام باستعمالاتها التواصلية إذا كنا نسعى إلى الكشف عن أسباب التغير اللغوي عبر الزمن( André Martinet,1997, p179)

فاللغة في معناها الاول يقابله في الدرس اللغوي عند" دي سوسير ( De Saussure) مصطلح اللسان (Langage ) ( حامد احمد سعد، 2001، ص53)
الذي هو خاصة من خواص الجنس البشري، و هي قدرة الانسان على التواصل بواسطة جهاز من المعلومات التي تعتمد على النظام التواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلم- مستمع مثالي- ينتمي الى مجتمع لغوي له خصوصيات ثقافية و حضارية معينة و هو نتاج اجتماعي لملكة اللغة المتجسدة في الاعراف الضرورية التي يستخدمها المجتمع لتوظيف هذه الملكة عند افراد المجتمع. و اللسان خارج عن ارادة الفرد و له مظهر اجتماعي هو اللغة و مظهر فردي هو الكلام (De saussure, 1979,p30 )

من أقدم التعريفات التي عرفتها اللغة في التراث العربي، التعريف الذي وضعه العالم العربي أبو الفتح عثمان بن جني (ت392 ). يقول فيه: "أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" وقد تناول هذا التعريف عدد من الباحثين المعاصرين في علم اللغة وذلك على ضوء ما انتهى إليه الفكر اللغوي الحديث، وانتهوا جميعا إلى أن هذا التعريف يتضمن عدة حقائق تتصل بماهية اللغة ووظيفتها وهي:( حلمي خليل، 1986، ص46-47).

1- الطبيعة الصوتية للغة.
2- الوظيفة الاجتماعية للغة من حيث كونها أداة للتعبير والاتصال .
3- اختلاف اللغة باختلاف المجتمع

أما التعريف الثاني الذي تداول أيضا بين بعض الباحثين، كتعريف دقيق للغة هو التعريف الذي وضعه عالم اللغة الانتروبولوجي "ادوارد سابير (E. Sapir، 1993) يقول: "اللغة ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات، عن طريق نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية".

هذا التعريف يضع بين أيدينا الحقائق التالية عن اللغة :

1- اللغة نشاط إنساني مكتسب وليس غريزي
2- اللغة وسيلة للاتصال الإنساني
3- اللغة رموز
4- اللغة نظام

5- اللغة اصطلاح

6- اللغة أصوات إنسانية (حلمي خليل، 1986، ص47 و48 )

أما التعريف الثالث والأخير فقد وضعه عالم اللغة المعاصر "شومسكي" (Chomsky) يقول : "اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما، لفهم وتكوين جمل نحو (Chomsky,1954) وهو يعتمد في تحديد هذا المفهوم على ثنائية

-القدرة: (Compétence) والتي تمثل المعرفة اللغوية التي يولد بها الطفل .

-الأداء: (Performance) وهو يمثل ما ينطق به الإنسان فعلا، وقد عرف تشومسكي اللغة في كتابه – البنى التركيبية- قائلا: "من الآن فصاعدا اللغة مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل، كل جملة طولها محدود ومؤلفة من مجموعة متناهية من العناصر وكل اللغات الطبيعية في المنطوق والمكتوب، هي لغات بهذا المعنى وذلك لأن كل لغة تحتوي على عدد متناه من الفونيمات أو الحروف، ومع هذا فإن عدد الجمل غير متناه" (Chomsky 1957)

وبرغم من أن تعريف "تشومسكي" يختلف في ظاهره عن كثير من التعريفات التي قدمها بعض علماء اللغة، إلا أنه يضع بين أيدينا عدة حقائق جديدة عن اللغة وهي:

1- الإنسان مزود بقدرة لغوية فطرية عامة تمكنه من استخدام اللغة.

2- إن الجمل وليس المفردات هي محور نشاط الاتصال الإنساني، أداء أو فهما.

3- اللغة وسيلة لفهم طبيعة العقل البشري (حلمي خليل، 1986، ص ص48-49) وقد ورد في المعاجم اللغوية أن "اللغة عبارة عن أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، ويقال سعة لغاتهم أي اختلاف كلامهم "(المعجم الوسيط 1990 إبراهيم أنيس وآخرون )، ويعرفها (حامد زهران، 1990، ص 170 ) بكونها "مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، وهي مهارة اختص بها الإنسان واللغة نوعان: لفظية وغير لفظية، وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي، وهي إحدى وسائل النمو العقلي والتنشئة الاجتماعية والتوافق الانفعالي، وهي مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي، وتحتل اللغة جوهر التفاعل الاجتماعي، ويعتبر تحصيل اللغة أكبر إنجاز في إطارا النمو العقلي للطفل " ويعرفها كروش (Kroch) من جهته بقوله :"هي نظام للأصوات يستخدمه الفرد للاتصال بالآخرين في مجتمعه شفهيا أو بشكل مكتوب

له سياق"(Kroch,1994, p403)، ويقدم كارول (Caroll) تعريفا يعتبر من التعريفات الدقيقة للغة وهو: "اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف أفراد مجتمع ما على دلالاتها بغرض تحقيق الاتصال فيما بينهم" .(Caroll, , p. )

تأتي دقة هذا التعريف من أنه يقدم اللغة في شكل تكوين أو بنية تشتمل على الرموز الصوتية ونظام يتمثل في استعمال الأصوات والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير، وهكذا ينقسم النظام اللغوي إلى أربعة نظم فرعية وهي:

1- النظام الصوتي: (Système Phonologique) وهذا النظام يتعلق بالأصوات الكلامية، والأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي.
2- النظام السيميائي: (Système Symantique) وهذا النظام يتعلق بمعاني الكلمات ودلالاتها وتطورها .
3- النظام التركيبي: (Système Syntaxique) وهذا النظام يتعلق ببناء الجمل وترتيب كلمات الجملة في أشكالها، وعلاقتها الصحيحة من خلال قواعد الإعراب.
4- النظام المورفولوجي: (Système Morphologique) وهذا النظام يتعلق بالتطورات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية، وما يعرض لحروف الكلمة من أصالة وزيادة وحذف وإبدال (سيد احمد البهاص، 2007، ص23 ).

وتتألف اللغة من أنظمة مترابطة هي:

1- النظام الصوتي ويتألف من أصوات اللغة وترابطها مع بعضها الأخر وتأثير كل منها في البيئة اللفظية في كل صوت من أصوات اللغة.
2- النظام الصرفي ويضم المفردات اللغوية، وكيفية تحويل تلك المفردات إلى صيغ مختلفة كالإفراد والجمع و التأنيث والتذكير
3- النظام النحوي ويضم كيفية ترتيب الكلمات واحدة بعد أخرى
4- نظام المعاني ويشمل كيفية إشباع المعاني على الكلمات والعبارات والجمل (موفق الحمداني، 2004، ص14).

ويعرف ليبولد (1956 Léopold) اللغة بأنها "القدرة على الاتصال بالآخرين بما في ذلك كافة أشكال الاتصال وأنواعه" وتشمل اللغة طبقا لذلك أشكال مختلفة ومتنوعة للاتصال مثل: الكلام، العلامات، الإشارة، وتعبيرات الوجه الخ ... والتي تعتبر لغة وأسلوبا للتواصل (سهير محمد سلامة، 2006، ص14).

وقد عرف ديوي (Dewy) من جهته اللغة على أنها أداة اتصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبة، تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال (العتوم عدنان يوسف، 2004، ص 260) ويضع قاموس انجلش (1958) عدة معاني للغة وهي :

- أي صورة من صور التخاطب سواء كان لفظيا أو غير لفظي.
- السلوك اللفظي شفهيا كان أم مكتوبا.
- سلوك الكلام الشفهي

وبالتالي يمكن القول أن السلوك اللغوي هو السلوك الذي تلعب فيه اللغة الدور الرئيسي، : أو سلوك يستخدم كتخاطب مقصود وله معنى مقنن لمن يتلقاه (سهير محمد سلامة، 2006 ، ص16)

من ناحية أخرى يؤكد عالم اللغة الدانمركي جيمس ليف (H.Gemslev) في تعريف اللغة على ثلاثة مفاهيم هي : الحدود، التعبير، والمضمون.

_ الحدود: أن اللغة تتكون من كلمات لها أشكال وهذه الأشكال ليس لها معنى وأنها تؤثر في عملية التفسير والمضمون، ويرتبط مفهوم الحدود بالشكل الخارجي للكلمة .

_ التعبير: اللغة تمثل مجموعة من الرسائل التي ترسل للآخرين، ويرتبط التعبير في اللغة بالصوت والسمع.

_ المضمون: هو ما يحمله التعبير من معنى أو مدلول، وهو يرتبط بمادة التعبير التي تمثل العالم الحقيقي للغة، ومدى مطابقة هذا المضمون لدلالته وهو ينبع من المعنى التركيبي للغة (سهير محمد سلامة، 2006، ص17)

وينظر مولار فان باك ( Muller Van Becque, ) إلى اللغة نظرة كمية، فيعتبر أن اللغة لها مظهران :

_ **المظهر الأول**: هو المفردات والقواعد وأسس البلاغة، والصوت والفصاحة.

_ **المظهر الثاني**: هو الحديث أو التعبير الذي يحمل المعنى أو المدلول، لذلك فإنه من أجل تحقيق التوازن في الاتصال يجب إرسال المعلومات دون خطأ وبأقل المفردات وأقل جهد وتكلفة وبأقل إشارات ممكنة (سهير محمد سلامة، 2006، ص17 )

ويرى مورس (Mores) من جهته أن اللغة هي مجموعة من علامات ذات دلالة جمعية مشتركة، ممكنة النطق من كل أفراد المجتمع المتكلم بها، وذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه على حسب أحوال معينة، وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيدا (صالح الشماع، 1973، ص131 )، وقد ناقش عدد من علماء النفس مفهوم اللغة من خلال التركيز على الوظائف التي تؤديها ومنهم "كلود كوهلر (C. kuhler) الذي يرى: أن اللغة لها عدة وظائف.

- استعمال انفعالي حين تكون اللغة تعبيرا تلقائيا عن الانفعالات وحين تكون اللغة وسيلة للعب وثالثا تكون في شكل نداء أو آمر أو نهي أو غير ذلك (صالح الشماع، 1973، ص 72)، وهكذا يلخص علماء النفس المحدثون اللغة بأنها مجموعة من الخصائص التي تتصف بها اللغة البشرية المنطوقة ( Hockett, 1960, p53 ) ومنها:
- إمكانية تعلمها: فبإمكان الفرد أن يتعلم لغات مختلفة.
- الاستمرارية: أي بالإمكان تعلم اللغة وتعليمها.
- الانفتاح: هو القدرة على ابتكار صيغ جديدة في اللغة.
- الانفصالية: تتألف اللغة من وحدات منفصلة.
- الدلالية: كل لفظ له دلالته في البيئة.
- التبادلية: قدرة الشخص على أن يكون مرة متكلما وأخرى مستمعا.
- الإعتباطية: الإشارات مجردة، ويمكن أن تأخذ دلالات مختلفة أو أكثر من معنى.
- الإتساع: تستعمل اللغة للدلالة على أشياء بعيدة في الزمان والمكان.
- التلاشي السريع: ويعني إختفاء الإشارة بمجرد النطق بها.
- التغذية المرتدة: بإمكان المتكلم أن يسمع ما يقوله هو.
- التخصص: لا يختلف معنى الكلمة إن نطقت همسا أو جهرا.

- المراوغة: القدرة على الكذب والمراوغة باستعمال اللغة.
- الصياغة الثنائية للألفاظ: هناك ألفاظ لا معنى لها عندما تكون منفصلة على لفظ أخر. ويرى لويس جسلاف (Louis Hjeluslev,2001, p27) وهو مؤسس مدرسة الدانمركية والتي تعتبر من أشهر المدارس اللسانية التي ظهرت في أوربا في مطلع القرن العشرين، أن هناك خمس سمات أساسية تدخل في البيئة اللغوية الأساسية لكل جملة:

1- تتألف اللغة من مضمون وتعبير
2- تتألف اللغة من تتابع (Succession ) أي نص ونظام.
3- يتصل المضمون بالتعبير اتصالا وثيقا خلال عملية التواصل.
4- هناك علاقات محددة ضمن التتابع والنظام.
5- لا يوجد تطابق بين المضمون والتعبير ولكن العلامات نفسها قابلة للتجزئة إلى مكونات ثانوية (احمد مومن،2007، ص106 و161 )

وهكذا يخاص علماء النفس المحدثون إلى تعريف اللغة بأنها: "العمليات السيكولوجية التي تنظم الكلام " إنها قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق من الرموز منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما يعبرون بها عن حاجاتهم ومشاعرهم ، أي أنهم يؤكدون على أن اللغة تقترن الصوت بالمعنى على نحو خاص، وامتلاك لغة معينة هو مبدئيا بمثابة القدرة على فهم ما يقال وإنتاج إشارة تحمل التفسير الدلالي الذي نريده.

***وظيفة اللغة:***

إن ضرورة اللغة وأهميتها بالنسبة للإنسان. تظهر من خلال الدور الذي تؤديه في حياته كفرد، وكعضو في جماعة. وقد تعددت الآراء حول الوظيفة التي تقوم بها اللغة بالنسبة للفرد أو المجتمع. فهناك من يرى أنها وسيلة للتوصيل وأداة للتسجيل. فهي وسيلة للتعبير والتفاهم الإنساني. التي يعبر بها عن نفسه، ويندمج فيها بكل كيانه.

وينظر عالم النفس إلى اللغة باعتبارها سلوكا يمكن دراسته باستخدام الأساليب السيكولوجية المختلفة، فيركز على الجانب الإدراكي في اللغة وكيفية اكتساب الطفل لها والعلاقة التي تربط المتحدث بالمستمع أثناء الاتصال، ونتيجة تداخل مجالات دراسة

اللغة بين علماء اللغة وعلماء النفس حدث تقارب بينهما، وتمخض هذا التقارب عن ظهور فرع من فروع المعرفة الإنسانية أطلق عليه علم النفس اللغوي (Psycholinguistiques) (محمد علي الخاوي، 1982، ص57 ) .

يرى تشومسكي (Chomsky) أنه من الأفضل دراسة علم اللغة في إطار علم النفس خاصة، علم النفس المعرفي، فعلم النفس اللغوي يدرس دور العقل الإنساني في اكتساب اللغة، والتفكير وعلاقة اللغة باعتبارها عملية نفسية معقدة وطبيعة العلاقة بين اللغة والتفكير وعلاقة اللغة بسمات الشخصية وهي كلها جوانب سيكولوجية (سيد احمد البهاص، 2007، ص66 ).

وتعتبر اللغة نتاج عمليات سيكولوجية خاصة بالفرد المرسل، والمستقبل كدرجة الذكاء ومستوى الإدراك والسيطرة الوظيفية الحسية العصبية .

فعلماء النفس يتعاملون مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة والتجريب، رغم أنها ظاهرة معقدة سواء في تركيبها Syntax (علم النحو) أو في دلالتها Sémantique (علم المعاني ) وتبرز الصورة أكثر وضوحا من خلال دراسة علاقة التفكير باللغة باعتبار أن التفكير من الموضوعات الرئيسية التي يركز عليها علم النفس( سيد احمد البهاص، 2007، ص 69 )

يلخص كثير من الباحثين الوظائف التي تؤديها اللغة في وظائف ثلاث رئيسية يندرج منها وظائف فرعية، وذلك على النحو التالي: الوظيفة التواصلية (Fonction de Communication) فاللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية، وضرورة من أهم ضروراتها لأنها هامة لوجود التواصل في الحياة لتوطيد سبل التعايش فيها. ويرى جاكبسون ( Jakobson, 1979,p58) في تحليله للنشاط التواصلي أو المحادثة بين شخصين، أن الاتصال يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية :

1- متحدث أو مرسل
2- مستمع أو مستقبل
3- رسالة كلامية ترسل من فرد إلى أخر، أو نظام اشاري أو لغة مشتركة، أو لغة مشتركة يتكلمها المرسل و المستقبل، وهذا النظام الإشاري له محتوى يرمز إليه والتواصل من خلال اللغة يحدث من خلال نشاطيين رئيسيين هما:

- الكلام والاستماع- وهذان النشاطان لهما أهمية بالغة لدى عالم النفس باعتبارهما مرتبطين بأنشطة عقلية هامة :
- عند الكلام يضع المتحدثون الأفكار في كلمات، قد يتحدثون عن مدركاتهم أو مشاعرهم أو مقاصدهم التي يريدون نقلها إلى الآخرين.
- عند الإستماع يقومون بتحويل الكلمات إلى أفكار، ويحاولون إعادة صياغة أو تركيب المدركات والمشاعر والمقاصد. بمعنى أن المستقبلين يستقبلون الإشارة الكلامية، فيستعملونها مباشرة أو تخزن في مخزن الذاكرة (سمير محمد سلامة، 2006، ص23)، ومن هذا المنطلق فان وظيفة التواصل التي تؤديها اللغة تتضمن وظائف فرعية:

**الوظائف الفرعية:**

**أ- وظيفة تعبيرية:** اللغة هي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته، ورغباته، وأحاسيسه الداخلية ومشاعره وانفعالاته، ومواقفه.ويعرض تجاربه وظروفه ودوافعه، ويطلق على هذه الوظيفة "الوظيفة النفعية"، وفي هذه الحالة يركز المتكلم كلامه حول ما يعنيه هو نفسه. (احمد المعتوق، 1996، ص85).

**ب- وظيفة تفسيرية**: تساهم اللغة في نقل المعاني والمفاهيم للفرد، ففعالية الكلام لا يمكن أن تتأكد دون تحقق الوجه الأخر من عملية التواصل ، ونعني به السمع والإدراك وتفسير معاني الكلمات أو الرسائل المنطوقة التي يرسلها المرسل ويتلقاها المستقبل، فالناحية الهامة في اللغة ليست مطابقة للكلمات المنطوقة أو المكتوبة للصور والأفكار المعبّر عنها ولكن ما تحدثه من اثر في المجتمع أو القارئ (عبد العزيز عبد المجيد، 1978، ص 25 ).

**ج- وظيفة معرفية:** تعمل اللغة على إشارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه تدفعه إلى مزيد من التفكير ، وتوحي له بما يعمل، وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى أن يربطوا اللغة بالفكر الإنساني (احمد المعتوق، 1996، ص65 ).

وحسب "بياجيه" (Piaget) فاللغة وسيلة لإبراز الفكر من حالة الكتمان إلى حالة الظهور، كما أنها عماد التفكير والتأمل .فالعلاقة بين اللغة والفكر وطيدة حيث

تقدم اللغة تعاريف جاهزة وتساعد الفرد في عمله عن طريق تزويده بصيغ وتعبيرات مناسبة وتضع أمامه أساليب مدروسة وبناء على ما سبق لا يطلق على الكلام لغة بالمعنى العلمي، إلا إذا أدى هذا الكلام، وظيفة نفسية قائمة على التركيب والتحليل والتصور. فالتصور الذهني ضروري قبل أن تصدر اللغة أو يصدر الكلام.كما أن معرفة اللغة ضرورية للسمع قبل أن تتم عملية التصور عنده (سمير محمد سلامة، 2006، ص36 ).

**د- وظيفة اجتماعية:** إن الفرد يستطيع من خلال استخدامه اللغة، أن يثبت هويته وكيانه. ويقدم أفكاره للآخرين، وتمكنه من معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكافل معهم، وبهذا تصبح اللغة أساسا لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين انفراد جماعته وعاملا مهما لتحقيق منافعه ورغباته (جمعة يوسف، 1990، ص46 ).

ويمكن أن نجمل الوظائف العامة للغة فيمايلي:

1- اللغة هي التي تميز الإنسان عن الحيوان، وهي التي تجعله يختلف اختلافا كيفيا عنه.
2- اللغة هي أداة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وهي وسيلة هامة من وسائل توافق الإنسان مع بيئته.
3- اللغة هي ناتج من نواتج الفكر الإنساني، وهي في نفس الوقت أداة من أدواته لأنها تمده بالرموز وتحدد له المعاني.
4- اللغة وسيلة لاستقرار المعنى وتثبيته فالمعنى لا يتثبت إلا إذا رمز له بألفاظ.
5- اللغة تساعد الإنسان في السيطرة على الموضوعات في البيئة.
6- اللغة أداة فعالة في تسجيل الحوادث والتجارب التي يمر بها الإنسان ومن ثم فهي أداة لحفظ التاريخ والتراث، وأداة تربط بين الماضي والحاضر والمستقبل.
7- اللغة تقوم بوظيفة تعلم واكتساب المعلومات والخبرات والمعارف والإلمام بالقراءة والكتابة.

8- اللغة وسيلة لتثبيت الأفكار ونقلها بين مختلف الأفراد في المجتمع.

9- اللغة وسيلة قياس هامة حيث يعتمد عليها في إجراء المقابلات الشخصية. ومن خلالها يمكن تشخيص الحالات من حيث السواء والمرض، بحسب قدرتها على التفكير والتعبير.

10- اللغة وسيلة هامة لتفريغ انفعالات الفرد والتنفيس عن ألامه وهمومه، لذا فان لها دور في علاج الاضطرابات النفسية ( سيد احمد البهاص، 2007، ص92).

**وظيفة اللغة عند علماء النفس :** من أشهر علماء النفس اللذين تحدثوا عن وظائف الرمز اللغوي والتي تمثل في النهاية وظيفة للغة، هو عالم النفس النمساوي (Buhler) وتنحصر هذه الوظائف – حسب رأيه – فيمايلي :

1- التعبير عن شيء ما أو الإخبار عنه وهذا خاص بالمتكلم.

2- استدعاء معنى من المعاني وهذا خاص بالسامع.

3- توضيح شيء ما وهذا خاص بموضوع الحديث.

وقد أكمل (Jakobson) هذه الوظائف وأضاف إليها الوظائف التالية:

1- الوظيفة التعريفية

2- الوظيفة الشعرية

3- الوظيفة السياقية

وقد اعترض على هذه النظرية بعض المحدثين من اللغويين العرب باعتبار أن اللغة ليست ظاهرة نفسية فقط بل هي ظاهرة اجتماعية ( حامد أحمد سعد،2001، ص99)

**وظيفة اللغة عند علماء الاجتماع:**

يعتبر علماء الاجتماع اللغة سلسلة النشاط الإنساني المنظم وجزء من السلوك وليس أداة عاكسة للفكر (محمود السعدان، 1963، ص 33 ) .

فعلماء الاجتماع ينظرون إلى اللغة باعتبارها ذات وظائف متعددة أهمها ما يسمى بالوظيفة الاتصالية وكذلك وظيفة نقل الأفكار وصياغتها وتستخدم كوسيلة لإشباع

الرغبات والتعبير عن المشاعر الذاتية والعواطف الشخصية ووسيلة للعبادة والتقرب إلى ا (عبد الفتاح البكاوي، 1984، ص 88 ).

وبوجود اللغة ودلالتها ومعاينتها يصبح للتفكير خاصيته الإجتماعية، فاللغة لا تقتصر على الوظيفة التعبيرية فقط بل تتعدى ذلك إلى التأثير في المستمع ومنه على الاستجابة وتكوين اتجاهات نحو ما يسمع أو يقرأ.

ولقد وضع عالم اللغة الأنثروبولوجي إدوارد سابير ( E. Sapir, 1951, p44) تعريفا يعطي للغة مظهر اجتماعي فيقول "اللغة ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية".

وعليه فهذا التعريف يعكس المظهر اجتماعي للغة كون:

1- اللغة نشاط إنساني مكتسب وليس غريزيا.
2- اللغة وسيلة للاتصال الإنساني.
3- اللغة نظام.
4- اللغة رموز.
5- اللغة اصطلاح.
6- اللغة أصوات إنسانية.

ويدل هذا على أن للغة وظيفة اجتماعية من حيث كونها أداة للتعبير والاتصال ومن حيث أنها تختلف باختلاف المجتمع. ويربط الباحثين اللغة بعلم الاجتماع من حيث الوظيفة العملية لها وهي أنها أداة للتخاطب بين الأفراد، فهذا الجانب العملي انبثق عنه الجانب النفعي للغة وهو ما يعرف اليوم باسم "علم الاجتماع اللغة" (Sociolinguistique) وهو فرع حديث نسبيا من فروع علم اللغة التطبيقي (Linguistique Appliquée) ويتناول علم اللغة الاجتماعي. دراسة الجانب العملي من اللغة أو الجانب النفعي من الكلام ومستوياته المختلفة من كلام رسمي وكلام غير رسمي، مراعيا في ذلك السياقات (Contexte) المختلفة التي يستخدم فيها هذا الكلام أو ذاك، سواء من النواحي السياسية أو الاجتماعية أو التطبيقية أو المهنية، حيث تدور الدراسة حول استخلاص الملامح اللغوية الممثلة في الأصوات والكلمات والتراكيب

والدلالة لكل حالة من حالات استخدام الكلام في ظرف من الظروف أو في سياق من السياقات(حلمي خليل،1986، ص37).

ومن هنا يصبح الفرق بين الوظيفة النفسية للغة والوظيفة الاجتماعية واضحا في تحديد ماهية اللغة ووظيفتها عن طريق اكتسابها عند الطفل. حيث يسبق ظهور الوظيفة الاجتماعية (النفعية) للغة في حياة الطفل قبل الوظيفة النفسية (الفكرية) لها.

ويمكن أن نجمل الوظائف العامة للغة فيما يلي:

1- اللغة هي التي تميز الإنسان عن الحيوان وهي التي تجعله يختلف اختلافا كيفيا عنه.
2- اللغة هي أداة للتعبير عن الأفكار والمشاعر وهي وسيلة هامة من وسائل توافق الإنسان مع بيئته.
3- اللغة هي ناتج من نواتج الفكر الإنساني، وهي في نفس الوقت أداة من أهم أدواته لأنها تمده بالرموز وتحدد له المعاني.
4- اللغة وسيلة لاستقرار المعنى وتثبيته، فالمعنى لا يثبت إلا إذا رمز له بألفاظ.
5- اللغة تساعد الإنسان في السيطرة على الموضوعات في البيئة.
6- اللغة أداة فعالة في تسجيل الحوادث والتجارب التي يمر بها الإنسان، ومن صم فهي أداة لحفظ التاريخ والتراث وأداة ترتبط بين الماضي والحاضر والمستقبل.
7- اللغة تقوم بوظيفة تعلم واكتساب المعلومات والخبرات والمعارف والإلمام بالقراءة والكتابة.
8- اللغة وسيلة لتثبيت الأفكار ونقلها بين مختلف الأفراد في المجتمع.
9- اللغة وسيلة قياس هامة حيث يعتمد عليها في إجراء الاستفتاءات والمقابلات الشخصية، ومن خلالها يمكن تشخيص الحالات من حيث الداء والمرض بحسب قدرتها على التفكير والتعبير.
10- اللغة وسيلة هامة لتفريغ انفعالات الفرد والتنفيس عن آلامه وهمومه، لذا فإن لها دور في علاج الاضطرابات النفسية (سيد أحمد البهاص، 2007،ص36)

**اللغة والطفل:**

لغة الطفل ذات أبعاد متشعبة لا يمكن الإلمام بسهولة بها، يرى بياجيه (Piaget) أن الطفل يحقق عن طريق حديثه على الأخص خلال السنوات المبكرة من عمره رغبته في التحدث أولا، وقبل كل شيء التعبير عن نفسه لنفسه، للآخرين، ويطلق على هذا الحديث مصطلح (اللغة مركزية الذات) بينما يطلق على اللغة الموجهة للمجتمع اللغة الإجتماعية، وتبلغ نسبة اللغة( مركزية الذات) حوالي ثلث حديث الطفل حتى سن السادسة وتتناقص تدريجيا مع زيادة عمر الطفل وتطوره (ليلى كرم الدين، 1990، ص65 ) وقد أخذ بعض الباحثين على بياجيه (Piaget) أمرين أساسيين هما:

- إن هذه النتائج وإن كانت صحيحة إلا أنها ناقصة وفي حاجة إلى تكملة وأن الحوار الذاتي ما هو في الحقيقة إلا تعبير عن رغبة الطفل في أن يتقرب أكثر فأكثر من الغير( صالح الشماغ، 1962، ص 127.)
- أن عمر الطفل الذي ينتقل فيه من الذاتية إلى الإجتماعية يصعب تحديده بدقة.

ويذهب بعض الباحثين إلى القول أن الطفل حين يكتسب لغته يكتسب وسيلة تعبير إبداعية تتيح له التعبير عن أفكاره المتحددة، كما تسمح له أيضا بفهم تعابير فكرية متجددة، لذلك لابد أن تتم عملية اكتساب اللغة في إطار سماع يتجدد في كل لحظة فعملية اكتساب اللغة.عملية ذاتية يقوم بها الإنسان انطلاقا من قدراته الذاتية ومن خلال سماعه كلام أهله وأبناء جيله.

إن النمو اللغوي عند الطفل يسبق النمو القرائي، فالطفل يستطيع أن يصغي إلى اللغة التي يتكلم بها من يحيطون به، ويكون فكرة عما يقصدون وذلك تبعا للمواقف التي يستمع بها إلى كلمات معينة سواء قام أحد بتعليمه أو لم يقم. فكما هو معروف تسبق مرحلة الفهم مرحلة الكلام عند الطفل، والكلام مهارة من مهارات اللغة الأساسية ويستعمل فيها الإنسان الكلمات للتعبير عن أفكاره، فهو مزيج من التفكير والإدراك والنشاط الحركي، والاستعداد للكلام فطري أما اللغة فهي مكتسبة (حامد زهران، 1990، ص ). ويرى ( بولر) أن للغة عند الطفل نوعين فقط من الوظائف وهما:

1- الوظيفة التعبيرية: أي تلك التي يعبر بها الطفل عن حالة نفسية عنده عندما يتفوه بصوت ما، أو يقوم بحركة معينة وهي تخص السنة الأولى من العمر.

2- وظيفة الاستدعاء: وهي التي يستدعي بها الطفل أو الكائن الحي عموما، اتجاها لدى الغير ليحقق شيئا مناسبا.

ويضيف ( بولر) أن هناك عناصر غير لغوية قد تقوم بهذه الوظيفة مثل الصور والخرائط، والمجسمات المختلفة ولكن اللغة تبقى هي أهم هذه الوسائل وأكثرها استخداما( حامد أحمد سعد،2001 ، ص96).

الطفل إذن هي دعوة ثابتة إلى الغير وواسطة لتحقيق عملية تبادل، مع الآخرين ومن ثم فهي ذات طابع اجتماعي لا يهمل العوامل البيولوجية والنفسية ويذهب الباحثين إلى القول أن اللغة عند الطفل تساعده على:

1- التعرف على العادات والقيم السائدة في المجتمع.
2- التعرف على الأفكار والمشاعر والاتجاهات السائدة حوله وعلى الأخص ما يتعلق بالوالدين.
3- تكوين عالم خاص بكافة أبعاده وجوانبه.
4- تحقيق الشعور بالأمان من حيث المفردات الخاصة بالحب والأمن (ليلى كرم الدين، 1990، ص 35 ).

ويرى (فيوحوتسكي Vygotsky) من جهته في كتابه التفكير واللغة، أن الكلام في البداية لدى الطفل يكون اجتماعيا، يليه الكلام المتمركز حول الذات ويأتي في المرتبة الثالثة الكلام الداخلي أو التفكير، فهو يرى أن اللغة تسبق التفكير.

أما بياجيه (Piaget) فيرى عكس ما يراه فيجوتسكي تماما، حيث يشير إلى أن الارتقاء المعرفي يحدث أولا ثم يتبعه الارتقاء اللغوي، فالتفكير ينعكس على لغة الطفل وأن تفكير الطفل هو الذي ينمو من خلال تفاعله مع البيئة من حوله، أما ارتقاء اللغة فيتوقف على مدى تأثرها بهذا التفاعل، وعليه فانه – حسب بياجيه- الكلام المتمركز حول الذات يظهر لدى الطفل أولا، فهو يتحدث كما لو كان كل ما يراه ملكا له، عند ذلك يبدو غير قادر على فهم وجهة نظر الأخرين، ويلاحظ أن الكلام المتمركز حول الذات يكون نصف منطوقات الطفل في سن ثلاث سنوات. لم ينخفض هذا الكلام بالتقدم في العمر فيصل إلى ربع ما يتكلمه الطفل في سن 7 سنوات عند ذلك يظهر الكلام

الاجتماعي خاصة عندما يتعلق الطفل ببيئته الإجتماعية في المنزل أو المدرسة ( سيد أحمد البهاص، 2007، ص58 ) .

من خلال الآراء المتعددة التي تناولت العلاقة بين اللغة والتفكير وكذلك اللغة عند الطفل يمكن استنتاج ما يلي:

- أن تعلم اللغة يساعد الطفل على التمييز بين الأشياء كما يساعد على تكوين معاني تلك الأشياء.
- معاني الأشياء عند الطفل تستند إلى الألفاظ سواء كانت رموزا أو كلمات.
- عملية التفكير تصدر عند الطفل نابعة من التجارب السابقة والذكريات سواء على المستوى الشعوري أو اللاشعوري وهذا هو رأي نظرية التحليل النفسي ( سيد أحمد البهاص، 2007، ص 67 ).

**النظريات المفسرة لاكتساب اللغة عند الطفل**

إن قدرة الإنسان على وضع الكلمات وصياغة الرموز التي تمثل ظواهر عالمه الخارجي، وعالمه الداخلي على السواء. هي أهم الخصائص التي تميزه عن بقية الكائنات، وهذا محاولة منه لفهم أفكاره ومفاهيمه، وتطوراته عن طريق رموز أولها (اللغة) "فالإنسان حيوان رمزي" كما ذهب إليه الفيلسوف الفرنسي "كاسيريه" (Cassirer 1972) (سمير محمد سلامة، 2006، ص58 ).

إن الاهتمام بموضوع اكتساب اللغة ليس جديد عند علماء النفس، كما أن موضوع اكتساب اللغة عند الطفل شغل اهتمام الكثير من العلماء، وتعد ظاهرة مشتركة بين علم النفس (Psychologie ) وعلم اللغة (Linguistique) ولذلك ظهر ما يسمى حديثا بعلم النفس اللغوي (Psycholinguistique ) والذي اعتبر أن اكتساب اللغة لدى الطفل يبدآ باكتساب الأصوات اللغوية، ثم تبدأ تلك الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى. ثم يتم تركيب هذه الكلمات مع بعضها البعض لتكون جملا نحوية وتراكيب ذات معنى(سيد احمد البهاص، 2007 ،ص 75 ).

لقد اهتم (علم النفس اللغوي) كذلك بالنظريات التي حاولت تفسير عملية اكتساب اللغة لدى الطفل، والعوامل المؤثرة في ذلك. البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، وفيما يلي عرض لأهم النظريات التي حاولت تفسير عملية اكتساب اللغة عند الطفل.

**أولا: النظرية السلوكية**:

تقوم هذه النظرية أساسا على اعتباران: الكلام ما هو إلا سلسلة من المثيرات والاستجابات وهذا يعني أن يكون معنى اللفظ هو مثيره من استجابة عند السمع (حامد احمد سعد، 2002، ص 56). يعتبر السلوكيون أن اكتساب اللغة عند الطفل يندرج ضمن إطار نظرية التعلم. فاللغة – في تصورهم – شكل من أشكال السلوك (سيد احمد البهاص 2007، ص 29 ) فاللغة يتم تعلمها بنفس الطريقة التي تتعلم بها أنواع السلوك الأخرى وذلك من خلال مبادئ التعلم واهما: التدعيم، والتقليد والمحاكاة والتشكيل.

## 1- التدعيم: (Renforcement)

يعتبر سكنير (Skinner) بصفته صاحب النظرية الاشتراطية الإجرائية – اللغة فصل من فصول التعلم، فالاستجابات اللغوية الإجرائية التي يليها تدعيم تستمر، أما تلك التي لا يليها تدعيم تتلاشى والأنماط المختلفة من التدعيم الإجرائي تزيد من احتمال ظهور الأصوات التي لا تأتي في مصفوفه الأصوات الداخلة في تركيب اللغة (سمير محمد سلامة، 2006، ص 57 ).وقد قدم (Skinner) في سنة 1975 في كتابه "السلوك الكلامي " تفسيرا لاكتساب اللغة حيث أكد السلوك الكلامي يتعزز بتوسط أفراد البيئة المحيطة بالطفل، فالآسرة مصدر المعطيات اللغوية التي يتعرض لها الطفل وعملية التدعيم ضرورية لظهور العادات اللغوية (ميشال زكريا، 1987، ص59).

وقد قدم سكينر (Skinner) وجهة نظر مفصلة لاكتساب اللغة، فهو يرى أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ ويتم تدعيمها عن طريق المكافئة، وقد تكون احد احتمالات عديدة مثل التأييد الاجتماعي أو التقبل من الوالدين أو الآخرين.خصوصا في المراحل المبكرة من النمو .( Gormley,1997, p)

وقد مزج "سكنير" بين التفكير واللغة باعتبار كليهما نوعا من انواع السلوك البشري ولا يجوز الفصل بينهما (حامد احمد سعيد، ص67)، ويميز "سكنير" بين ثلاث طرق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام :

1- **الاستجابات الترددية**: قد يستخدم الطفل استجابات ترددية، حيث يحاكي صوتا يقوم به آخرون فيظهرون التأييد مباشرة.
2- **الاستجابات العشوائية**: تتمثل في نوع من الطلب حيث تبدأ كصوت عشوائي وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الانفراد الآخرين.
3- **الاستجابات المتقنة** : تظهر فيها الاستجابة المتقنة، ويتم بإحدى الاستجابات اللفظية عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء (سمير محمد سلامة شاش، 2006، ص 67).

وقد لخص بعض الباحثين الخطوات التي يتم عن طريقها اكتساب اللغة بطريقة التدعيم على النحو التالي:

1- يقوم الطفل (أولا) باستخدام قدرته على إصدار أصوات مختلفة.

2- يستحب الآهل من بين تلك الأصوات، للأصوات التي يرونها قريبة من اللغة فيظهرون سرورهم بها.

3- يحاول الأهل تشجيع الطفل على إعادة التلفظ بتلك الأصوات.

4- تدخل هنا المحاكاة في استرجاع الطفل لتقليد ما يرغب الأهل في سماعه من طفلهم.

5- يثبت الأهل طفلهم الذي حاول أن ينطق الألفاظ التي يرضون

6- عنها (عن طريق ابتسامة، قبلة، قطعة من الحلوى ...)

7- يستجيب الطفل لهذا الثواب بتكرار ما عجب الأهل.

8- مع مرور الوقت والتكرار يربط الطفل بين إتقان لفظه بمدلوله، ومعناه. وبالتالي تكتسب اللغة شيئا فشيئا(حامد احمد سعد، 1986، ص 45) وبهذا نرى آن السلوكيين ينظرون للغة على إنها نمط من أشكال السلوك، وان من شان المثيرات اللفظية والبيولوجية توليد الاستجابات اللفظية التي يتعلمها الطفل بواسطة التعزيز آو التدعيم. الذي يتم بواسطة الآخرين (حامد أحمد سعد، 1986، ص57) وبرغم أهمية التدعيم في اكتساب اللغة إلا انه يبقى محدودا لعدة أسباب منها:

1- الكلام ليس دائما محدد الهدف عند الطفل، فكيف يتم اكتساب الكلمات التي لا تتلقى دائما تدعيما؟

2- هناك كلمات عديدة وجمل تشير إلى حالات خاصة في الذهن. أكثر منها إلى أشياء أو أحداث في العالم الخارجي، فكيف يتم تدعيمها اجتماعيا عندما يكون الحكم بصوابها صعبا على الراشدين الذين لا يعرفون ما يدور في عقول الأطفال.

3- كيف تفسر وجود كلام ناضج للتراكيب اللغوية الجديدة التي يتم تقليدها؟ (سمير محمد سلامة شاش، 2006، ص 28 ) .

هكذا يفسر "سكينر" اكتساب اللغة عند الطفل فهو يرى أن اللغة هي مهارة مثل كل المهارات .تخضع للمبادئ العامة للتعلم كالتدعيم والتقليد.

أما واطسن (Watson) وباعتباره من رواد المدرسة السلوكية، فقد قدم تفسيرا للسلوك اللفظي باعتباره شكلا من أشكال السلوك، يتم من خلال تكوين العادات، حيث تتدخل المدعمات المختلفة بين المنبهات والاستجابات لإحداث السلوك الشرطي المطلوب

ودائما عن طريق قانون المثير والاستجابة، ووجود التدعيم كشرط أساسي لتثبيت السلوك.

( Ducrot,Todorov, 1981, p 86)، وينفي "واطسن" وجود الجانب العقلي، ويعتبر التفكيرهو بمثابة كلام الفرد لنفسه، وان اللغة هي عبارة عن استجابات يصدرها الإنسان ردا على منبهات، ومن ثم فهي تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة والتجريب (سيد احمد البهاص، 2007، ص67).

وقد ذهب بافلوف (Pavlov) إلى اعتبار اللغة عادة مكتسبة مثل العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه من الطفولة إلى الرجولة، وقد ارجع نجاح الطفل في اكتساب اللغة إلى نوع من التدريب المتواصل. كما توصل من خلال تجاربه إلى أن اللغة تتألف من ردود فعل أو استجابات لمؤثرات خارجية، يصبح الشكل المقبول اجتماعيا منها عادة لدى الفرد عن طريق الثواب الذي يقدمه له المجتمع، وعندما يتعلم الطفل اللغة بهذه الطريقة يتوصل إلى حفظ واختزان عدد محدود من نماذج الجمل التي يمكن مدها وتوسيعها أفقيا، بطرق مختلفة مع الإبقاء على أساس كل نموذج منها على ما هو عليه. وعندما يتأثر الفرد بمؤثر خارجي فانه يستجيب له بأحد هذه النماذج المخزونة عنده (حامد احمد سعد، ص58 ).

2- **النمذجة والتقليد والمحاكاة** : (Modling).

يرى أصحاب المدرسة السلوكية، انه يمكن كذلك اكتساب اللغة عن طريق النمذجة، والتقليد.حيث أن الحياة الاجتماعية تؤثر كثيرا على الطفل الصغير الذي يعتمد على المحيطين به، وخاصة الوالدين للحصول على اشباعات لحاجاتهم الحيوية والنفسية. وأثناء عملية الإشباع يكتسب الطفل الصغير ألوان السلوك المختلفة عن طريق المحاكاة. واهم أنواع السلوك نجد اللغة، وتشير معظم الدراسات إلى انعكاس لغة الأبوين والإخوة المخالطين انعكاسا كبيرا على سلوك الأطفال اللغوي (سمير محمد سلامة 2006، ص28).

فالطفل من هذا المنظور يكتسب اللغة بمحاكاة، من يتعايش معهم ويصل إليه كلامهم وهذا يكون في الربع الأخير من السنة الأولى، وهي تستمر حتى أوائل السنة الرابعة وطبيعة المحاكاة لدى الطفل في هذه الحالة تقوم على استماعه لما حوله من أصوات ثم

تحويلها إلى أصوات خاصة.وإذا لم يتمكن من ذلك اظهر محاكاة وإلا فانه يختزنها ولا يخرج بها إلا إذا كان مطمئنا على إتقانه لها(حامد احمد سعد) لا تقتصر أهمية المحاكاة على نطق الأصوات اللغوية أنما تتجاوز ذلك إلى اكتساب السلوك الاجتماعي السوي.

وقد ذهب العلماء إلى تحديد مظاهر المحاكاة وصورها فيما يلي:

1- التلقائية: والتي لا يقصد فيها الطفل أن يحاكي الآخرين

2- الإرادية : التي يقصد فيها الطفل أن يحاكي غيره .

وهناك كذلك محاكاة عاجلة من غير فهم، وآجلة مصحوبة بفهم دقيق وغير دقيق (حامد أحمد سعد، ص33 )، وقد أكد البرت بندورا (A.Bandura)، على دور التعلم من خلال الملاحظة، فهو يفترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد ومحاكاة المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والآخرون في الحياة العادية، وهذا ما توصلت إليه دراسة نلسون (Nelson, 1977) التي أقامها على أطفال في عمر سنتين. تعرضوا لتعبيرات معقدة نوعا ما، تلفظ بها الكبار وبعد شهرين تكون لدى هؤلاء الأطفال مجموعة من التركيبات اللغوية المعقدة. أكثر من الأطفال الذين لم يتعرضوا لهذا النموذج من التركيبات اللغوية ( Sdorow, 1995, p 25 ).

وعلى الرغم من آن نظرية المحاكاة تفسر كثيرا نشاه العديد من الألفاظ في اللغة الإنسانية عموما، ولغة الطفل خصوصا، إلا إنها لا تفسر اكتساب اللغة ككل. ومما يؤخذ على هذه النظرية قيامها على الملاحظة السطحية وعجزها عن تفسير عملية المحاكاة في حد ذاتها، أي لماذا وكيف يحاكي الطفل ما يستمع إليه، ومن جهة أخرى نجد أن الطفل لا يقلد دائما ما يسمعه وذلك لعجزه عن تكرار كل الكلام الذي قد يسمعه، وبهذا فان فكرة المحاكاة في اكتساب اللغة. لا تفسر إلا اكتساب الطفل لعدد محدود من الكلمات (حامد احمد سعد، 2001، ص28) .

3- **التشكيل**: (Shoping): هو أسلوب لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التدعيم الأولي لسلوكيات موجودة لدى الفرد، ويتم سحب التدعيم تدريجيا من السلوكيات الأقل مماثلة ويستعمل هذا الأسلوب في عملية اكتساب اللغة على النحو التالي:

- تدعيم استجابة تقليد الصوت التي تصدر عن الطفل.
- تدريب الطفل على التمييز بين مختلف الحروف.

- يكافأ الطفل عند إصدار الصور المطلوبة، ويكافأ كلما كرر ذلك .

_ تكرار نفس العملية مع صوت أخر يشبه الصوت الذي تم تعلمه من قبل (محمد محروس الشناوي، 1996، ص237 )

4- **الارتباط الشرطي:** (Conditionnement): قوم هذا المبدأ على ارتباط مثير ما باستجابة خاصة به ويتبع بوجود تدعيم مناسب في الوقت الذي يقرن هذا التدعيم بكلمة مناسبة، ويكون الارتباط في نفس الوقت بالكلمة المناسبة التي يمكن أن يتعلمها الطفل وتتوالى الكلمات في تتابع وتناسق مكونة الجمل. ويشير ستاتس (Saats 1971) إلى اهمية استخدام هذا الأسلوب لاكتساب الطفل التتابعات النموذجية لاستخدام كلمات الجمل. وتفسر هذه النظرية كيفية اكتساب الطفل معنى الكلمات بطريقة مباشرة نسبيا، حيث ترتبط الأشياء والأفعال المختلفة، في بيئة الطفل باستجابات كلامية واضحة في ذاكرته و هذا الشكل من الارتباط الشرطي يسمى عادة الترقيم، وتؤكد أن اكتساب اللغة يمكن فهمه بتطبيق المبادئ السلوكية للارتباط الشرطي دون اللجوء إلى المفاهيم العقلانية (سمير محمد سلامة شاش، 2006، ص27 ) .

**تقييم النظرية السلوكية**:

من أهم الانتقادات التي وجهت لنظرية التعلم ككل بأنواعها، التدعيم، التقليد، المحاكاة، والتشكيل في اكتساب اللغة ما يلي:

_ إهمال العلماء السلوكيون قضية المعنى في تعلم اللغة، فاللغة عندهم هي الكلام في المقام الأول.آما التفكير في معنى الكلمة وإقامة بنى ذهنية عقلية ليست ضرورية من وجهة نظرهم، فقدرة الطفل على إعطاء الاستجابة الصحيحة سواء، كانت كلمة أو عبارة هو المهم (سيد احمد البهاص، 1989، ص 13).

_ اعتبار العلماء السلوكيون اللغة مجموعة من العادات التي تتكون عند الإنسان نتيجة لاستجابات المتواصلة للمؤثرات الخارجية، دون حاجة إلى جهاز عقلي خاص في حين أن السلوك اللغوي للفرد لا ينبعث من الخارج فقط، وإنما قد يكون داخليا أيضا.

_ عملية التدعيم التي جعلها السلوكيون ركيزة أساسية لاكتساب اللغة تبقى محدودة، باعتبار أن هناك كلمات وجمل عديدة تشير إلى حالات خاصة في الذهن، ولا يمكن تدعيمها اجتماعيا (حامد احمد سعد، 2001 ، ص 42)

_ تقليد الآباء ليس شرطا لاكتساب اللغة، فكثير من الدراسات أثبتت أن الوالدين يقلدون أطفالهم أكثر مما يقلدهم الأطفال في موضوع اللغة، كما أن الأطفال كثيرا ما ينطقون ألفاظا ليست صحيحة من الناحية اللغوية ولكنها تصادف استجابات معززة (سيد احمد البهاص،2007 ، ص77) هكذا يتضح أن مبادئ نظرية التعلم، سواء التي أوردها "واطسن" أو "سكينر" لا يمكن رفضها من أساسها كتفسير لاكتساب اللغة لدى الأطفال كما أن لا يمكن قبولها باعتبارها الأساس الوحيد لهذا التفسير (سيد أحمد البهاص ص78) والنظرية الارتباطية يمكن أن تساهم في تفسير جميع ظواهر اكتساب اللغة، ولكن يمكن أن تعزز اهمية كل من:

- العوامل البيولوجية والحيوية وعامل النضج.
- الممارسة و المحاكاة السليمة باستخدام ألوان من التدعيم .
- فعالية الطفل ومدى إشارته الداخلية لاكتساب اللغة.

فكل هذه العوامل تعمل مجتمعة على اكتساب الطفل اللغة، ونموه نموا سليما (سمير محمد سلامة شاش، 2006، ص 125)

**ثانيا : النظرية الفطرية:**

نقصد بهذه النظرية ما يطلق عليه البعض نظرية تحليل المعلومات، لنظرية العقلية النفسية وما اسماه (تشومسكي ) مصطلح (Compétence) أي الكفاية اللغوية التي تعني تلك القدرة أو الموهبة الفطرية في الإنسان، والتي يستطيع عن طريقها أن ينتج المفردات والتراكيب اللغوية (حامد احمد،ص43)، وتنسب هذه النظرية فيا لأصل إلى تشومسكي (Chomsky et Lenneberg, 1967) وهو من أنصار هذا الاتجاه اللذان ركزا على التركيب الداخلي للغة، وعلى الأنماط العامة للنمو اللغوي والتشابه الأساسي بين اللغات والعلاقة بين نضج الجهاز العصبي والقدرة اللغوية (سهير محمد سلامة، 2006 ص125). يستند القائلون بفطرية اللغة، إلى حقيقة مفادها أن الأطفال الذين تعلموا لغة الأم، يصبحون -بسرعة كبيرة- قادرين على توليد وفهم عدد لا محدود عمليا من العبارات، وهذا يعني تدخل عوامل داخلية مهيأة أصلا لان تتدخل، وكذا الانتظام الذي تظهره المراحل العامة لظهور اللغة والذي نجده من طفل لأخر،

وتتكاثف هذه المراحل في طور زمني تسود فيه شروط فيزيولوجية ملائمة بوجه خاص لظهور اللغة، فثمة شيء نوعي ومحدود وراثيا يتحكم بتطور اللغة عند الطفل (مارك ريشل، 1984، ص28) فالطفل يمتلك في تجهيزه الفطري جهازا يتمثل فيه نظرية لغوية على درجة عالية من التعقيد، ويتيح له هذا الجهاز القيام بتحليل الأصوات التي يسمعها، وهذه العملية لا تعد تعلما (Dasse, 1970, p 11). بدا تشومسكي (Chomsky ,1957) ما يسمى بالثورة اللغوية عندما وجه نقده لنظرية سكينر (Skinner) والتي ترتكز على أن اكتساب اللغة عند الطفل ، تعتمد على تقليد وملاحظة الكبار ومعنى هذا أننا لا نستطيع تفسير العدد الكثير من الجمل الجديدة التي يأتي بها الأطفال، والتي لاتشبه ما يقوله الكبار (سيد احمد البهاص، 2007 ، ص78).

وبهذا حول "تشومسكي" الاهتمام باللغة من الوجهة البيئة، التي تعتمد على التعلم إلى الوجهة الوراثية التي ترى أن التركيب البيولوجي للإنسان يحمل في طياته كل القدرات، وان تأثير البيئة يقتصر على إظهار هذه القدرات فقط، فقد عارضChomsky وأتباعه فرضية أن اللغة تكتسب بالتعلم فقط، وانتقد مبادئ النظرية السلوكية والآثار. إلا أن تحليل التفاعل بين الآباء والأبناء. نجد أن جميع الأطفال يمرون بنفس المراحل ويتعلمون لغاتهم الأصلية، أو دون تعلم أبوي أو رسمي، وهم يرددون أشياء لم يعلمها لهم الكبار مطلقا، وأن النمذجة لا تستطيع تفسير جميع مراحل تعلم اللغة ( Sadorow ,1995, p) . لقد حاول "تشومسكي " أن يفسر عملية اكتساب اللغة عند الطفل من خلال ما اسماه "تحليل المعلومات" ويقصد بذلك أن ذهن الطفل يقوم باختزال المعلومات وتحليلها والقياس عليه، ومن ثم يستطيع من خلال سماعه لعدد محدود من الجمل تكوين مالا يحصى منها (حامد احمد سعد، 2001، ص44). وهكذا نشا على يد "تشومسكي" وأتباعه (الاتجاه العقلي) لمواجهة (الاتجاه السلوكي) حيث يرى أن كل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة، وتعتبر اللغة في ظل – المبدأ العقلي – تنظيما فريدا من نوعه تستمد حقيقتها من حيث أنها أداة للتفكير والتعبير، كما أن اللغة مهارة مفتوحة النهايات، وكل من يستطيع استخدام اللغة يمكنه إنتاج وفهم جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها، ولقد اعتمد "تشومسكي" في نظريته هذه على ما قال به فلاسفة القرنين السابع والثامن عشر وخاصة "ديكارت" الذي رأى

أن للإنسان قدرات فريدة لا يمكن تفسيرها تفسيرا أليا وان أعظم هذه القدرات هي اللغة الإنسانية، التي لا تحدها أية ارتباطات أو قوالب تعبيرية ثابتة نتيجة لمؤثرات خارجية. أو حالات فيزيولوجية (حامد احمد سعد، 2001 ، ص47 ) وقد صاغ "تشومسكي" هذه الأفكار صياغة جديدة عندما رأى أن للإنسان قدرة عقلية فريدة تتمثل في الجانب الإبداعي للعقل البشري والذي تعد اللغة أعظم معطياته (حامد أحمد سعد،2001 ص48 ). وتستند نظرية "تشومسكي" وأتباعه على عدة مبادئ وأهمها ما يلي:

1- **الكفاءة اللغوية** (Compétence Linguistique) : ويقصد بها الملكة التي تتكون لدى كل فرد من أفراد المجتمع، والتي تمكنه من تكوين كل ما يريد من الجمل الجديدة وهذه الملكة هي المعرفة اللغوية التي تتكون من معرفة القواعد الصرفية والنحوية، ومعرفة قواعد تحويل الجمل من صيغة إلى أخرى (سيد احمد بهاص، 2007، ص79). ويذهب "تشومسكي" إلى أن الفرد يعيش في بيئة لغوية معينة، يمكن أن يفهم عددا غير محدود من التغيرات الواردة بهذه اللغة حتى وان لم يتعرض لها بصفة مسبقة، غير أن الكفاءة اللغوية تقتضي المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية، وان يصبح باستطاعة الفرد القيام بعدد من التوليدات والتحويلات لتراكيب لغوية تدل على معنى واحد (سمير محمد سلامة، 2006 ،ص 127 و128).

2 _ **الميل الفطري لاكتساب اللغة:** تعتبر هذه النظرية لغة نظام معقد من القوانين، غير متعلم بطرق التعلم التقليدية، والجهاز العصبي البشري يحوي تركيبا عقليا يتضمن مفهوما غريزيا عن لغة البشر، وان الطفل السوي يكون مهيأ للكلام، من الناحية البيولوجية لتعلم أي لغة بشرية بسهولة (سمير محمد سلامة، 2006، ص126). فنظريات المثير والاستجابة في رأي "تشومسكي". لا تكفي لتفسير إمكانيات الطفل في استخدام اللغة أو فهمها، وبدون المقدرة الفطرية لا يستطيع الطفل فهم الجمل التي يسمعها. ويفترض (Lenneberge 1961) من جهته أن القابلية لإنتاج اللغة هي خاصية من خصائص البشر الموروثة وان مراحل اكتساب اللغة تحدث لدى الأطفال الأسوياء، بنسق ثابت ومنتظم في جميع أنحاء العالم كما تحدث بنفس المعدل تماما رغم التباين البيئي والثقافي، فالأطفال في كافة أنحاء العالم ينطقون كلمتهم الأولى قبل نهاية سنتهم الأولى تقريبا، وتعتبر هذه العملية المنسقة كما لو كانت مرتبطة بالنضج

البيولوجي كما يحدث نضج مراحل تعلم المشي (سمير محمد سلامة، 2006، ص 126).

3_**العالميات اللغوية**: يشير هذا المصطلح إلى أن دراسة اللغات البشرية تشترك في عدة مظاهر أساسية وهي:

1_ كافة اللغات لها مجموعة صوتية محددة تتمثل في الحروف الساكنة والمتحركة يشتق منها أعداد كبيرة من الأصوات الكلية.

2- أن ما نعرفه من لغات البشر، يمكن أن نحصر تراكيبه الأصولية في ثلاثة نظم رئيسية هي: فاعل، فعل، مفعول به.

3- تشترك اللغات الإنسانية في أن لها تقريبا نفس العلاقات النحوية التي تشير إلى أن وظائف المفردات اللغوية تتغير بتغير موقعها في الجملة. فيتغير تبعا لذلك المعنى.

4- إن الأطفال جميعا يمرون بنفس مراحل النمو اللغوي، بصرف النظر عن اللغة التي يتحدثونها مثل: مرحلة الأصوات قبل اللغوية، مرحلة الكلمات العشوائية، مرحلة الكلمة الواحدة، مرحلة الجملة ذات الكلمتين الخ... (محمد رفقي 1987، ص25)، أراء تشومسكي وعلوم اللغة الحديثة (تطور نظرية تشومسكي) لقد كان لكتاب "تشومسكي" (Chomsky) اثر في تغير دراسة اللغة والذي احدث تغيرا جذريا وأثار اهتمام علماء النفس بدراسة النحو اللغوي، وجاءت أراء "تشومسكي" تتحدى صميم الرأي التعليمي وأدى الجدل في هذا الموضوع إلى تنشيط قدر كبير من الأبحاث الجديدة وولد رؤية جديدة للسلوك اللغوي المبكر لدى الأطفال. (سمير محمد سلامة، 2006، ص 128). وقد أضاف "تشومسكي" من جانبه ما اسماه بنظرية (الإبداع والابتكار) المراد بها تلك الصفة النفسية التي تتوفر عند من يتكلم لغة معينة ويستطيع استخدامها بيسر وسهولة، وبناء على هذه النظرية الجديدة فان الطفل يكتسب لغة الأم عن وعي وإدراك حتى في سن مبكرة جدا. وانه عندما يستوعب القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة. تتكون عنده القدرة على (الإبداع والابتكار) المراد بها تلك الصفة النفسية التي تتوفر عند من يتكلم لغة معينة ويستطيع استخدامها بيسر وسهولة، وبناء على هذه النظرية الجديدة فان الطفل يكتسب لغة الآم عن وعي

وإدراك. حتى في سن مبكرة جدا، وعندما يستوعب القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة، تتكون عنده القدرة على الإبداع والابتكار التي تمكنه من تركيب الجمل المختلفة التي يريدها، فالطفل لا يكون عنصرا سلبيا بل عنصرا ايجابيا يستخدم طاقته العقلية (الإبداعية) أثناء اكتساب اللغة (حامد احمد سعد،2001،ص49 ). لقد كان من الملامح الأولى لنظرية (الابداع والابتكار)، التمييز بين كل من اللغة والكلام، اللغة كفاءة أو قدرة (Compétence)، والكلام هو أداء (Performance)، واهم مقومات هذه اللغة أو القدرة هي معرفة **الفرد** بالقواعد الصرفية النحوية التي تربط المفردات بعضها البعض، في الجملة بالإضافة إلى معرفة قواعد التحويل، ومن ثم يكون المقصود بالأداء هو الأصوات اللغوية المنطوقة بالفعل (حامد أحمد سعد، 2001،ص50).

ويرى تشومسكي ( Chomsky) إن هدف اللغة هو محاولة اكتشاف مجموعة محددة من القواعد التي تفسر العدد اللانهائي للجملة الصحيحة نحويا في أي لغة، وأكد أن الأطفال يولدون ومعهم صبغا لتركيبات اللغة.في تركيبهم البيولوجي تجعلهم قادرين على تحديد التركيبات المناسبة لأي لغة يتعرضون لها (سمير محمد سلامة، 2006، ص129)، ولعل الحجة الرئيسية التي تؤيد مبدأ تشومسكي (Chomsky) الفطري تستند إلى حقيقة، وهي إن الأطفال يكتسبون قدرة كاملة في إطار لغتهم الوطنية، على أساس مثيرات من اللغة ويضع تشومسكي (Chomsky) هذه الظاهرة تحت عنوان "قفز مثير"، بمعنى إن قواعد أي لغة تتعلم بسماع عينة صغيرة من اللغة، وبدون نظام كشف خاص للغة فانه لا يمكن للمثيرات اللغوية التي يتعرض لها الطفل، إن تولد نظم قواعد ملائمة لتفسير تعقيد ومهارة اللغة التي يستخدمها الأطفال فعلا، ومفهوم التكوين السطحي والعميق سمة أخرى فريدة من سمات تحليل تشومسكي (Chomsky) للغة، فالتكوين السطحي يشير إلى صفات الجمل من حيث الوحدات النحوية، والعلاقات فيما بينهما وتمثيلها في شكل صوتي، وهكذا فان التكوين "الصوتي" السطحي يتكون من مجموعات من الكلمات تتماشى معا، ويمكن تجزئتها إلى مكوناتها.وعلى ذلك فان القواعد اللغوية "التحويلية" تلعب دورا أساسيا في نظم تشومسكي (Chomsky) (سمير محمد سلامة، 2006، ص 132 ).

**تقييم النظرية الفطرية:**

يرى دوجلاس بروون (Brown, 1989) إن ما يميز أصحاب النظرية اللغوية يتمثل في الأهمية البالغة التي يولونها للفهم، حيث يرون إن التراكيب اللغوية ذاتها لا يمكن استخدامها ما لم تكن قائمة على الفهم التام. فالفهم مهما اختلفت طرق التدريس يظل العنصر الرئيسي الهام في تعلم اللغة (سيد احمد البهاص، 2007، ص 57). من جهتهم شارك علماء النفس المهتمون باللغة "تشومسكي" (Chomsky) بدرجات مختلفة موقفه البيولوجي القوي، فاستخدم ماك ينل (Mc.Neil, 1970, p ) وسيلة بيولوجية لكنها إنسانية فريدة للكشف عن المهارات اللغوية في أصوات الكلام واستخدامها لاستنباط قواعد اللغة. كما استفاد لينبيرج (Lennebreg, 1967) من نظرية "تشومسكي"، فقام بدراسات أيدت ما اسماه "تشومسكي" بالقدرة الفطرية لاكتساب اللغة ووجد أن تطور اللغة يسيرا سيرا متوازنا، مع التغيرات العصبية التي تحدث كنتيجة للنضج (سمير محمد سلامة، 2006، ص 132) وقال بالمر (Palmer) أن نظرية تشومسكي هي أكثر النظريات اللغوية أثرا في الوقت الراهن، ولا تسمح لأي دارس جاء بإغفالها، كما قال (Robins) من جهته أن أهم تغيير في اتجاه اللسانيات الوصفية، والنظرية الذي حدث في السنوات الأخيرة هو الذي وقع على يد "تشومسكي" منذ أن ظهر كتابه الأول عن هذه النظرية عام 1957 (حامد احمد سعد، 2001، ص 51).

ومن جهة أخرى هناك انتقادات تعرضت لها النظرية اللغوية، خاصة من جانب علماء "علم اللغة الاجتماعي " أمثال: هايمر(Hymer, 1981) الذي انتقد مفهوم الكفاءة اللغوية الذي نادى به "تشومسكي"حيث يرى أنها لا تدل على القدرة اللغوية عند الإنسان العادي، فالإنسان وان كان يمتلك بالفعل قواعد اللغة الأصلية، فان هذه القواعد وحدها لا تكفي لكي يتمكن من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة ملائمة، إذ لابد من اكتساب القدرة على التواصل الاجتماعي، أي استخدام اللغة استخداما مناسبا في المواقف المختلفة ( سيد احمد البهاص، 2007، ص 79 .80 ) ومما سبق يتضح أن النظرية اللغوية على الرغم من كل ما جاءت به من جديد وانتقاداتها الموضوعية للنظرية السلوكية (التعلم) في تفسير اللغة، فلم تسلم هي كذلك من النقد.

**ثالثا : النظرية البيولوجية:**

يعد (Lenneberg) أهم رواد هذه النظرية، فقد جمع براهين متنوعة وطورها، تدل على أن تطور اللغة يرتبط بعوامل النضج العضوي ويتم ضمن فترة محدودة (مارك ريشل، 1984 ، ص53). وان هناك خصائص بيولوجية تتوفر عند الإنسان، ولا توجد عند غيره من سائر الكائنات الحية وبهذا يتمكن الطفل من اكتساب اللغة (حامد احمد سعد، ص61).

وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي :

1- وجود بعض العلاقات بين اللغة الإنسانية والنواحي الفسيولوجية، والتشريحية الخاصة بجسم الإنسان، ومن ذلك العلاقة بين اللغة و تركيب جهاز السمع والنطق، والعلاقة بين اللغة والدماغ وبين اللغة وبعض مراكز التنسيق بين حركات العضلات الخاصة، بالنطق وخاصية السيطرة على التنفس.

2- خاصية الترتيب الزمني للنمو اللغوي، وقد لوحظ في هذا المجال مايلي:

أن البدا بالنطق عند الطفل والنمو اللغوي في المراحل التالية يتبع ترتيبا زمنيا دقيقا بين جميع الأطفال على اختلاف لغاتهم، فأول ما يتعلمه الطفل من كلام لا يتألف من مفردات اللغة وإنما من بعض المبادئ المتعلقة بتصنيف تلك المفردات وإدراك أنماطها فعملية اكتساب اللغة لا تتأثر بالتغيرات الثقافية واللغوية أو الجسمية. (عبد المجيد منصور 1982"بتصرف").

3- لقد أكد (Lenneberg) على صعوبة كبت اللغة عند الطفل أو كبت نموها حيث أن الأطفال لديهم قدرة فائقة تمكنهم من النمو اللغوي حتى في أقصى الظروف فالأطفال الذين فقدوا أبصارهم يكتسبون اللغة، كالأطفال الأسوياء عدا بعض المفردات التي لا يستطيعون التعرف عليها إلا باللمس، كما أن الأطفال الذين يولدون بدون حاسة السمع، تعترضهم صعوبة بالغة بالنسبة لنمو تطور اللغة الصوتية، إلا انه بالإمكان تدريبهم على اللغة المكتوبة، دون صعوبة تذكر. وحتى الأطفال الذين يولدون لأمهات وآباء صم وبكم. يستطعون اكتساب اللغة بشكل عادي حتى وان تأخر نموهم اللغوي (حامد احمد سعد، 2001 ص 62). فقد بينت دراسات المقارنة في مرحلة المنازعات بين الأطفال الذين ينتمون إلى أهل مرضى (صم). والأطفال الذين ينتمون إلى أهل أسوياء

من الناحية السمعية، دلائل مهمة حول دور المحيط، فقد قام لينرغ ( Lenneberg 1967) بتسجيل النتائج الصوتية لأطفال ينتمون إلى هاتين المجموعتين اللتين تختلف البيئة فيهما من وجهين :

من ناحية فان التصويتات التي يقوم الراشد تصويتات أندر جمالا عند الصم، ولا توجد من الناحية أخرى عند هؤلاء استجابة، يقوم بها الراشد للتصويتات التي يقوم بها الطفل، فالأطفال الذين ينتمون إلى الأهل الصم، لا يقلون تصويتا عن الأطفال الذين ينتمون إلى الأهل الأسوياء. (مارك ريشل 1984، ص 55).

4- إن اللغة البشرية لا يمكن تعليمها لغير البشر: حيث أكدت التجارب والدراسات اللغوية والنفسية، أن ليس لدى أي جنس غير البشر لغة ترقى إلى مستوى لغة الإنسان، وان الخلاف بين السلوك الإنساني والحيواني فيما يتعلق بالاتصال ليس خلافا كميا وإنما هو خلافا كيفيا وليس في مقدور سائر الكائنات الأخرى تعلم لغة البشر (حامد احمد سعد،2001، ص 63).

5- وجود أسس عامة تتفق عليها جميع اللغات: لقد أوضح الكثير من اللغويين أمثال جرين برج (Greenberge)، وتشومسكي (Chomsky)، وهيلمسلاف (Hyelmslev) وجود مجموعة من الأسس الصوتية والنحوية والدلالية المشتركة، بين جميع لغات العالم. بغض النظر عما إذا كانت بين بعضها علاقات تاريخية أم لا، ففي جميع لغات العالم مفردات تدل على الأشياء، والمشاعر، والصفات، والأفعال والعلاقات المختلفة وليس هناك فروق تذكر من حيث دلالات، هذه المفردات من الناحية البيولوجية (حامد أحمد سعد، ، ص63).

لقد خاص أصحاب هذه النظرية إلى القول بان المهارات الأساسية اللازمة لاكتساب اللغة عند الطفل، هي واحدة رغم وجود اختلافات بين أجناس البشر، من النواحي الفسيولوجية والبيولوجية.

**تقييم النظرية البيولوجية**:

إن الاعتراف بأهمية النضج العضوي في النمو اللغوي شيء ضروري، فالنضج العضوي يزودنا بالأدوات الضرورية لمختلف الاكتساب، والتي تستمر بدورها بالتفاعل

مع البيئة، ويبقى المحك الحاسم لإثبات دور عوامل النضج، هو ظهور السلوك بغياب أي تمرين (مارك ريشل، 1984، ص56).

لقد أثبتت النظرية البيولوجية أن ما يميز الدماغ الإنساني عن غيره، هو حجمه الكبير (نسبيا)، ويرى لينيرغ، إن اللغة ظاهرة إنسانية مرتبطة بالتطورات الفكرية و الذهنية الخاصة بالاتساق، وحده وهذا ما يدفع لربط بين أمرين وهما:

الأول: تاريخ الإنسان واصله.

الثاني: تاريخ اللغة وأصولها الأولى (Lenneberg EH,1967 )

لقد لخص بعض الباحثين ما توصل إليه لنبنرغ من القول بوجود جهاز عضوي بيولوجي، يتحكم في الإنتاج اللغوي للإنسان في النقاط التالية:

1- إن اللغة ميزة متفردة خاصة بالجنس، وان بالإمكان توقع وجودها من خلال سياق (الارتقاء).

2- بالإمكان انتقال أسس المقدرة الكلامية وراثيا .

3- مقدرة الإنسان الكلامية لا تعود إلى الخصائص عامة مثل ارتفاع الذكاء، بل يبدو أنها تعود إلى مقدرات بيولوجوية خاصة بالجنس البشري، وهي غير معروفة لحد الآن (حامد احمد سعد، 2001 ،ص65).

4- إن التكلم يبدأ عند الصغار بسبب عوامل النمو الفردية، ولا علاقة لذلك إطلاقا بالعالم الخارجي، أو بتغير المثيرات ولا يتجاوز دور المجتمع أو العائلة عملية توفير المادة اللغوية (جورج كلاس، 1981، ص 58 ).

وما يؤخذ على النظرية البيولوجية هو تعلقها بنظرية الارتقاء، علما بان كثيرا من وظائف الأعضاء لا يمكن تفسيرها على أساس بنيتها البيولوجية، وان قدرة الإنسان على التفاهم والاتصال بالإنسان الأخر، ليس أمرا فريدا في عالم الكائنات الحية وقد أثبتت العديد من الدراسات إن "الكروموزومات" أي "الجينات" الوراثية، إذا طرا على بعضها خال. فانه من الممكن أن يحدث ذلك عيوبا جسدية، دون أن يؤثر على الذكاء وفي نفس الوقت، فان خللا أخر لو حدث يمكن إن يؤثر على الذكاء، ولكنه لا يؤثر بالضرورة على اللغة، ولم يتم بعد التأكد من وجود علاقة محددة بين اللغة

بمقوماتها المختلفة، وبين صفات بيولوجية أخرى محددة وكل هذا يثير الكثير من الشك حول صحة النظرية البيولوجية (حامد احمد سعد، 2001، ص67 ).

**رابعا: النظرية المعرفية:**

ارتبطت هذه النظرية بجان بياجيه (Piaget,1969) الذي يرى أن نمو الكفاءة اللغوية، يتأتى نتيجة التفاعل بين الطفل وبيئته، فاكتساب اللغة في رأي بياجيه ليس عملية اشراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية، ويفرق "بياجيه" بين الكفاءة والأداء ويرى الأداء (Performance) عبارة عن تركيبات لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية، وقبل أن تكون قد وقعت نهائيا تحت سيطرته التامة وهو غالبا ما يكون تقليدا للكبار، أما الكفاءة (Compétence) فلا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية، تبدأ أولية ثم تعاود تنظيمها نتيجة تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية شان اللغة في ذلك شان أي سلوك أخر يكتسبه الطفل تبعا لنظرية بياجيه المعرفية (سيد احمد البهاص1989، 16).

إن جوهر النظرية المعرفية هو ارتقاء الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل والبيئة (سمير محمد سلامة، 2006، ص141)، يرى "بياجيه " أن كلا من الفرد وبيئته يمثلان كلا متوافقا وان مفهوم الإنسان للأشياء (كل الأشياء أو الأشخاص التي تتجه إليها الأفعال والأفكار والمشاعر أو العكس، وكذلك فكاره تبرز في وقت واحد، مع إدراك الإنسان لنفسه. فالمظاهر الاجتماعية، والنفسية، والفكرية. بما فيها اللغة، تبدو كبيئة وتمثل مجالا واحد بالنسبة للفرد وهو ما يؤثر في عملية نموه (محمد عبد ا العارفة، 2003، ص32 ).يرى "بياجيه" أن الإنسان حينما يولد لا يكون عقله عبارة عن صفحة بيضاء، بل يولد مزودا باستعدادات معينة وإمكانيات موروثة تساعده على بدء النمو.لقد دعم "بياجيه" منذ بدايات نظريته الأطروحة القائلة بأسبقية الجانب المعرفي وخضوع اللغة للفكر، وكان هذا التطور قائما أصلا في تحليله لتمركز لغة الطفل على الذات، وقام بتطوير هذا التصور في احد مؤلفاته الذي تحتل موقعا رئيسيا في أعماله وهو:"تكوين الرمز عند الطفل" .

يبحث بياجيه في هذا التصور عن أصول الوظيفة التصورية في مرحلة سابقة، على ظهور اللغة التي تستند إلى هذه الوظيفة وتحتاجها أكثر مما تولدها (مارك ريشل، 1984، ص 57).

فالنمو المعرفي حسب بياجيه يقع في مراحل متباينة كما وكيفا، وهذه المراحل ترتبط باستعدادات الطفل المتمثلة في العمر الزمني، وكلمات الأطفال الأولى هي كلمات تتمركز حول الذات، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل العمليات، ويتأثر الانتقال من الكلام المتمركز حول الذات إلى الكلام الجماعي بعاملين هما: إلغاء المركزية والتفاعل مع الأفراد، ويعتبر "بياجيه" التفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية هام جدا، لكل من التنمية العقلية واللغوية( Korch, 1994, p ) .

وهناك أربعة عوامل تؤثر في النمو المعرفي عند بياجيه وهي :

1- الخبرات الطبيعية بالأدوات والأشياء.
2- الخبرات الاجتماعية مع الآخرين (التي تساعد الطفل للخروج التدريجي من التمركز حول الذات).
3- النضج او النمو العصبي (هو الذي يجعل الانتقال سهلا من مرحلة إلى أخرى)
4- التوازن (وهو التوفيق بين عمليتي التمثيل و المواءمة والتوفيق، بين العوامل الثلاثة السابقة (بدير كريمان، 2000، ص ).

في ضوء العوامل السابقة، نجد أن للطفل دور فعال في تعلم اللغة، فهو يتعلم المفردات اللغوية والقواعد اللغوية، كي يعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف النشط الفعال للبيئة والخبرات المباشرة والغير مباشرة، التي يشاهدها الطفل في حياته اليومية، وفي علاقته مع الآخرين تجعله يلجا إلى بعض الانجازات اللغوية، التي تمكنه من التعبير عن هذه الخبرات وعن تفاعله معها.

وقد أسس بياجيه نظريته على أساس النمو المعرفي، وتبعية اللغة للفكر، وهناك أربعة نقاط يمكن استخلاصها من نظريته وهي:

1- منبع العمليات المنطقية سابق للنمو اللغوي.
2- التفكير الشكلي، الذكاء، لا ينبع من اللغة ولكن من الوظيفة الرمزية (الوظيفة الرمزية تظهر قبل اللغة التي تستند إليها).

3- اكتساب القدرات اللغوية الخاصة بالتركيبات العملية، لا يعني اكتساب هذه الأخيرة (اللغة لا ينتج عنها الفهم بل العكس، عملية الفهم هي التي تسمح باستغلال اللغة).

4- اللغة بصفتها طريقة للتعبير، تدفع إلى تركيب العمليات الافتراضية الحدسية وهي مرحلة العمليات الشكلية – المجردة - وهي في مرحلة متقدمة جدا من النمو المعرفي، يلاحظ "بياجيه" وجود نوع من التبعية بين النمو المعرفي، واللغة في هذه المرحلة (M.L.Moreau et autres ,1981, p173 ).

يبحث "بياجيه " من خلال التطور الذي وضعه لاكتساب اللغة، عن أصول الوظيفة التطورية في مرحلة سابقة على ظهور اللغة التي تستند إلى هذه الوظيفة وتحتاجها أكثر مما تولدها. إن اللغة هي نظام من الإشارات الاصطلاحية، تحتاج حسب "بياجيه". لتآزرات لا تهيئها اللغة نفسها للطفل الصغير. فهذا الطفل لا يحمل إذا في عملية اكتساب اللغة قدرات لغوية صرفه، بل ما يحمله الطفل هو دعامة لوظيفة اكبر بكثير، وهي "الوظيفة الرمزية".

واللغة، ما إن يتم اكتسابها حتى تساهم بشكل كبير في تقدم التطور المعرفي (مارك ريشل، 1984، ص ص 146- 149).

تفهم مما سبق أن "بياجيه" ربط بين نمو اللغة والنمو المعرفي، فعندما يكون الطفل مخططا معرفيا فانه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه (Gormly,1997, p192 ).

ففي المرحلة الحسية – الحركية تبدأ بذور اللغة في الظهور حيث يتم استدخال السلوك اللغوي في عمليات التفكير، فيرى "بياجيه" أن اللغة يمكن أن تتطور من نهاية المرحلة – الحس – حركية وذلك عندما يبدأ التمثل الداخلي للأشياء والذاكرة، وبمجرد أن يصبح الطفل قادرا على استخدام اللغة ليتعلم أشياء مختلفة عن العالم. فانه يتخطى الذكاء الحس حركي حيث يتضمن استخدام اللغة القدرة على إدراك الرموز وتقوم الكلمة مكان ما تشير إليه (تيرنرج، 1992، ص28).

_ إما في مرحلة ما قبل العمليات: يرى بياجيه أن الأطفال في هذا السن تواجههم صعوبة في استخدام اللغة في الاتصال. إذا كان استخدامها لهذا الغرض يتطلب منهم القيام بدور المستمع والتكيف مع الرسالة.

_ الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات ينغمسون في الحوار الذاتي، حين يتخيلون أنهم يتحدثون إلى شخص ما، وهو ما يطلق عليه الحديث المتمركز حول الذات، وبمجرد أن يصبح الحديث اجتماعيا بدرجة اكبر، فان هذه الحوارات الذاتية تختفي، ومع نهاية فترة ما قبل المدرسة يكتمل نمو اللغة من الناحية العملية وتتطور المهارات اللغوية وتصبح متناسقة ومعدة للقيام بالنطق السليم (تيرنر، ج، 1992، ص47) .

**تقييم النظرية المعرفية:**

إن جوهر النظرية المعرفية هو ارتقاء الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل والبيئة. إن هذه النظرية تتضمن المفاهيم والعلاقات الوظيفية الأساسية، التي تسمح لها بالقيام بالدور التفسيري. لقد كانت تعارض فكرة "تشومسكي" في وجود تنظيمات موروثة، تساعد على تعلم اللغة إلا أنها وفي نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم، في إن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في سياقات موقفية.اكتساب اللغة عند "بياجيه" ليس عملية شرطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية، وهو يفرق ما بين الكفاءة والأداء، فالكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.

_ يختلف "بياجيه" عن تشومسكي في تعريف التنظيمات الداخلية، "بياجيه" يقصد بها وجود استعدادات للتعامل مع الرموز اللغوية، التي تعبر عن مفاهيم تنشا من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، ص 67 ) .

تدل نتائج الدراسات على أن الأطفال في سن الثانية، كانت استجاباتهم تختلف باختلاف التعزيز المقدم من طرف أطفال آخرين وهذه النتيجة تبدو متناقضة بشكل واضح مع فكرة الأنانية أو التمركز حول الذات التي اقترحها "بياجيه"(سمير محمد سلامة ،2006، ص146). من خلال العرض السابق لنظريات اكتساب اللغة، نجد أن هناك اتفاقا حول اهمية مرحلة الطفولة منذ بداية استعداد الطفل الفطري لاكتساب اللغة حتى إعداد البيئة

الاجتماعية والثقافية المحيطة، بالطفل، وذلك من خلال النماذج اللغوية المختلفة والتي يتعامل معها الطفل وكذلك الاهتمام بإعداد بيئة تعليمية عينية بالمواقف والخبرات الطبيعية والاجتماعية. يلاحظ أن مختلف النظريات السابق ذكرها تقف في مواجهة بعضها عن تفسير اكتساب اللغة، وقد قامت كل نظرية على انتقاد النظرية السابقة، ولم يثبت مع الوقت أن نظرية واحدة نجحت بمفردها في تفسير اكتساب الطفل للغة دون أن تظهر عليها نقائص. حيث أن كل اتجاه يتناول بالتفسير احد جوانب اكتساب اللغة، ويهمل الجوانب الأخرى إلا انه يمكن استخلاص ما يلي: (من مجموع النظريات ).

1. أهمية عملية التدعيم الإجرائي لسلوك الطفل اللغوي، من جانب الآباء والمحيطيين بالطفل والمتمثل في أساليب المعاملة الوالدين للأبناء والمساندة الاجتماعية له من المحيطيين به. وهذا ما يؤكد عليه الاتجاه الأول :سكينر"
2. أهمية العوامل الحيوية من سلامة أعضاء النطق ومعدل النضج السوي، الذي يساعد الطفل على استخدام كفاءته اللغوية الفطرية، التي ولد مزودا بها، وهذا ما يؤكد عليه الاتجاه الثاني لـ "تشومسكي" .
3. اهمية تفاعل الطفل مع البيئة التي تعيش فيها مؤثرا في هذه البيئة ومتأثرا بها، وان تكون البيئة ثرية لغويا، وهذا ما ندى به الاتجاه الثالث ل"بياجيه"( سيد احمد البهاص، 2007، ص81).

والأفضل لتحقيق فهم أفضل لتفسير سلوك الطفل، في اكتساب واستخدام اللغة هو أن تتكامل مختلف هذه النظريات وإيجاد النظرية التكاملية التي ينبغي أن تسود عند تفسير عملية اكتساب اللغة.

**مراحل النمو اللغوي عند الطفل:**

المقصود باكتساب الطفل للغة هو دراسة المراحل المختلفة التي يمر بها الطفل منذ لحظة الميلاد حتى يستطيع التحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه ويستعملها وغالبا ما يكون ذلك في السنة الرابعة أو الخامسة أو السادسة من عمره على الأكثر (حلمي خليل، 1986، ص 56 ).

وتشير معظم الآراء إلى أن نمو اللغة كأي جانب سلوكي آخر يسير وفق مراحل مختلفة ترتبط الواحدة بالأخرى، بحيث لم يعد بالإمكان وصف أي مرحلة من المراحل

بشكل منفصل عن المراحل السابقة لها، وتمكر اللغة بعدة مراحل إلى ان تصل إلى شكلها المألوف الذي يتيح للفرد استعمالها كأداة للتعبير والاتصال وهي تعتمد في نموها على مدى نضج وتدريب الأجهزة الصوتية وعلى مستوى التوافق العقلي والحركي والحسي الذي تقوم عليه المهارة اللغوية وخاصة في بدء تكوينها، فالطفل يكون مهيئات للكلام عندما تكون أعضاءه الكلامية ومراكزه العصبية قد بلغت درجة كافية من النضج، كما يجب أن تمكن الأطفال من الوظائف الأساسية في تعلم الكلام مثل: الاستيعاب واللفظ وبناء المفردات وتكوين الجمل (سمير محمد سلامة، 2006، ص25)

ولقد تطور موضوع دراسة اكتساب اللغة عند الطفل بحيث أصبح من موضوعات علم اللغة النفسي حيث استعمل مصطلح "اكتساب" (Acquisition) لا من مصطلح كالتعلم" (Learning) نظرا لأن علماء النفس يستعملون المصطلح الثاني استعمالا محددا للدلالة على عملية التعلم مطلقا. ويعتبر الجانب اللغوي هو هدف علم اللغة النفسي لأن علماء النفس قدموا الجانب النفسي والعقلي على الجانب اللغوي الخالص واهتموا غالبا بوضع جداول زمنية لتطور اكتساب اللغة عند الطفل (حلمي خليل، 1986، ص98). ولقد كانت هناك محاولات من بعض علماء اللغة المحدثين لدراسة اكتساب اللغة ومن هؤلاء عالم اللغة الإنجليزي "فيرث" (Farth) الذي يرى أن تتبع مراحل النمو اللغوي عند الطفل ينبغي أن يكون مرتبط بالتجارب الهامة التي تمر بها حياته وهذه التجارب كما يراها "فيرث" هي:

1. مرحلة المهد: وتبدأ منذ ولادة الطفل إلى ما قبل الجلوس.
2. مرحلة الجلوس: وفيها تبدأ مرحلة الكلام واللعب بالدمى وغيرها.
3. مرحلة الحبو: وفي هذه المرحلة يتسع عالم الطفل شيئا ما لأن الحبو ينقله إلى أبعد من مجلسه.
4. مرحلة السير بمساعدة: وفي هذه المرحلة ينتقل الطفل إلى عالم أوسع وأرحب.
5. مرحلة السير وحده: أي في الأماكن القريبة من المنزل وحوله.
6. مرحلة السير خارج المنزل: وهي مرحلة أكثر حرية من السابقة.
7. مرحلة الذهاب إلى المدرسة في المجتمعات التي يكون فيها مدارس أو مرحلة التربية الخاصة التي يتلقاها الطفل في بيئته لتؤهله لنوع معين من العمل المجتمعات

التي ليس بها مدارس، وهذه المرحلة من اهم المراحل بالنسبة لاكتساب اللغة (محمود السعران، 1963، ص 24).

أما عالم الدانماركي أتوجيسبرسن (Jesperssen)، فقد اقترح ثلاث مراحل لدراسة النمو اللغوي عند الطفل وهي:

1- مرحلة الصياح.
2- مرحلة البأبأة.
3- مرحلة الكلام.

وتنقسم هذه المرحلة الأخيرة إلى مرحلتين:

أ- فترة أسماها بفترة اللغة الصغيرة، أي اللغة الخاصة بالطفل حيث يتفرد الطفل باستعمالات لغوية خاصة به.
ب- فترة اللغة المشتركة وهي الفترة التي يأخذ فيها الطفل في الخضوع للغة الجماعة التي ينتمي إليها (المرجع السابق، ص 76 ).

وتتميز كل فترة من هذه الفترات بخصائص لغوية صوتية وصرفية ونحوية ودلالية.

أما عالم النفس الأمريكي "جزل" (Gesell) فقد قام بدراسة طبق فيها طرق مختلفة مثل: مقابلة الأمهات وعرض صور على الأطفال ومطالبتهم بتسمية بعض الأشياء أو النطق ببعض الكلمات والجمل وخلص إلى دراسة متكاملة وجدول زمني يرصد فيه مراحل النمو اللغوي عند الطفل كمايلي:

**جدول رقم (01): يمثل مراحل النمو اللغوي**

| عمر الطفل | مظاهر اللغة |
|---|---|
| 4 أشهر | النغاء، الابتسام، القهقهة، إحداث أصوات بالفم. |
| 6 أشهر | النغاء على صوت الموسيقى، النطق بعدة مقاطع، الضحك على بعض المناظر والأصوات. |
| 9 أشهر | قول ماما، باب ا، والاستجابة لبعض الكلمات التي يسمعها. |
| 12 شهرتا | فهم بعض الألفاظ البسيطة، النطق بكلمتين جديدتين الإشارة بيده مودعا. |
| سنة ونصف | النطق بخمس كلمات أو أكثر، فهم الأسئلة البسيطة، الإشارة إلى الأنف أو العينين أو الشعر، كلمة شكرا، أهلا الخ. |

| سنتان | استعمال جمل وأشباه جمل بسيطة، تسميته بعض الأشياء المألوفة مثل: مفتاح، ساعة، ... وتمييز بعض حروف الجر. |
|---|---|
| 3 سنوات | استعمال الضمائر وصيغة الماضي والجمع، تسميته ثلاثة أشياء في الصورة المعروضة عليه، حكاية قصص صغيرة. |
| 4 سنوات | تميز أربع أدوات، استعمال كلمة وصفية مع صورة تعريف الكلمات بِما تستعمل فيها، مثل: الكرسي للجلوس، الملعقة للاكل خلو الكلام من أصوات الطفولة اللاهية (محمد خلف ا أحمد، 1939، ص 35 ) |

ويذهب بعض الباحثين إلى أن جميع أطفال العالم يمرون بنفس المراحل المتتابعة في النمو اللغوي، ولا تختلف هذه المراحل مهما كانت اللغات التي يكتسبها الطفل من البيئة وتتدرج مراحل النمو اللغوي كما يتدرج مراحل النمو اللغوي كما يتدرج الطفل في نواحي نموه المختلفة، وبناءا على ما سبق ذكره يمكن تقسيم مراحل النمو اللغوي عند الطفل إلى المراحل التالية:

**أولا: مرحلة ما قبل الكلام** :

**1- مرحلة الاستجابات المنعكسة:**

**أ- مرحلة الصياح**: وهي تمتد من المواليد الطفل في الأسبوع الثالث وقد تمتد حتى الأسبوع السابع ( محمود السعران، 1963،ص42 )

وهي مرحلة تبدأ عقب ميلاد الطفل مباشرة، ويفسر هذا الصياح على أنه نوع من ردود الفعل العكسية Réflexion التي ليس لها أي مغزى وجداني أو ذهني وإنما هي نتيجة مرور الهواء على الأوتار الصوتية Corde vocales وهذا الصياح مهم من الوجهة اللغوية لأنه أول مظهر من مظاهر النطق وتختلف هذه الصيحة من الطفل لأخر تبعا لنوع الولادة وصحة الطفل، فصيحة الطفل القوى تكون حادة، وصيحة الطفل الضعيف تكون خافتة ( حسن مصطفى، هدى قناوي2000، ص95 ) .

يرى بعض علماء اللغة أن الصيحات التي تصدر عن الأطفال في هذه المرحلة هي صيحات عامة، واحدة عند جميع الأطفال ومهمة بالنسبة للطفل من الناحية اللغوية فهي تساعد على التحكم في أجهزة النطق وتدرسها، كما تساعده على تنمية قدراته السمعية يستفيد منها في مرحلة الكلام (Morley 1972, p14 )

### أ- مرحلة الصراخ والأصوات الانفعالية:

تتطور صيحة الميلاد إلى صراخ للتعبير عن حالة الطفل الانفعالية، ورغباته بعد أيام من ولادته ويبدأ الطفل باستعمال البكاء لتوصيل رسائله إلى الأخريين:

وبعد الدراسات التي أجرها وولف(Wolff) سنة 1969 توصل إلى أن الطفل يطلق ثلاثة أنواع من البكاء بعد الأسابيع الأولى من حياته وهي :

- الصرخة الإيقاعية : وهي عبارة عن البكاء على الشكل مقاطع الذي يدل على الضيق.
- بكاء الغضب الذي تعكسه الصرخة الطويلة.
- بكاء الألم و الذي يظهر على شكل صرخة حادة ( فيصل الزراد، 1990ص125)

ويرى بعض العلماء أن صراخ الطفل في الأسابيع الأولى يحدث على شكل فرقعات لا تنتمي إلى النظام اللغوي وإنما هو استشارة لأجهزة النطق، ويكون الصراخ في الأيام الأولى غير منتظم وغير مسيطر عليه يصاحبه احمرار الجلد مع ازدياد في النشاط والتنفس غير منتظم وتحريك العضلات.كما أن الأصوات الأولى للطفل تكون تلقائية لا يحمل أي معنى يتصل بموقف ما ولكن لها أهمية كبيرة لأنها تعتبر تمرينا للجهاز الكلامي الذي يعمل على نضج أجهزة الصوت (سمير محمد سلامة 2006، ص66 )

ويقسم بعض الباحثين التصويت إلى عدة أشكال:

- الصراخ العشوائي: وهو يحدث نتيجة الانعكاسات الجسمية وامتداد التنفس.
- الصراخ الموجه: حيث يصوت الطفل من أجل إشباع حاجاته ( نفس المرجع ص67)

**ج-مرحلة الضحك والأصوات السارة** :

يصدر الطفل منذ أشهر الأول أصواتا هادئة تدل على الشعور بالارتياح وفي شهره الثاني يشعر بصوت المتكلم، وفي شهره الثالث يبتسم عند رؤية وجه أمه أو أبيه وتصدر عنه أصواتا ناعمة عند شعوره بالارتياح وتعد هذه المرحلة تدعيما للروابط الإجتماعية بين الطفل والمحيطين به إذ يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين أنواع التنغيم المختلفة للكلام الصادر من المحيطيين به، ولهذا فإن أصوات الطفل وصراخه وسيلة للتعبير عن إحساساته المختلفة من ضيق أو راحة، كما أنها تدريب للجهاز

الصوتي لدى الطفل يجعله ينتقل إلى التالية من مراحل النمو اللغوي ( نفس المرجع ص67)

**2- مرحلة المناغاة :**

تبدأ هذه المرحلة قبل الأسبوع الثالث من حياة الطفل وقد لا تبدأ قبل أسبوع السابع أو الثامن ولكنها تمتد غالبا إلى نهاية السنة الأولى من عمر الطفل تقريبا( السعران، ص43)

والمنازعات صوت أو مجموعة أصوات تصدر عن الطفل ويسميها البعض مرحلة الثرثرة أو مرحلة الصدى الصوتي، وقوامها : سلسلة طويلة من التمايزات الصوتية التجريبية في صورة لعب يسهم في التنظيم الصوتي السمعي لأجهزة الطفل الكلامية وعاداته اللغوية، وتظهر المنازعات عندما تصبح المراكز العليا صالحة للتوافق مع العضلات اللفظية، ويصبح الطفل قادرا على التلفظ بمقاطع صوتية ( سمير محمد سلامة, 2006، ص68 )

من جهته يطلق الأستاذ خاف ا على هذه المرحلة : مرحلة الأصوات غير الدالة على معنى وتدخل عنده في مرحلة، ما قبل اللغة ويحدد بدايتها من الأسبوع الثاني إلى الخامس من عمر الطفل، ويرى أن صوت الميم ويسميه علماء اللغة " فونيم" Phoneme ويعتبر عنه لغويا ( م ) هو أول الحروف الساكنة وهو أول الصوامت ظهورا وبه يفسر ظهور الكلمات الدالة على: الأم بصورة أسرع في كثير من اللغات، ثم يتبعه فونيم ( ب) ولذلك كثيرا ما يكرر الطفل : ماما ، بابا، بوبو ويكثر ذلك في الشهر الثالث( محمد خاف ا 1939، صص22،23 )

ويرى العلماء أن هناك نوعان من المناغات:

**أ- المناغاة العشوائية**: تتضمن أصوات لا معنى لها يكررها الطفل وينطق بها بطريقة عشوائية، لا يهدف منها الطفل إلى التعبير أو الاتصال بالغير وإنما هي نشاط عقلي يجد الطفل لذة في إخراجه ومتعة في سماعه، كما هذه المناغات العشوائية تمرينا وإعدادا لأعضاء النطق على الكلام الذي يستعمله الطفل.

**ب- المناغاة التجريبية** : هي امتداد للمرحلة السابقة يحاول الطفل تكرار الأصوات التي يصدرها، يختار بعضها ويعيدها وكأن هذه المرحلة مرحلة تجريب الأنواع من الأصوات التي تصدر منه ليتمرن عليها.

وفي نهاية هذه المرحلة تقريبا يكون الطفل قد تمكن من نطق عددا كبيرا من الأصوات وهو يفضل في هذا الوقت أن تكون سلاسل من مقطع واحد أو مقاطع متشابهة، وفي النهاية السنة الأولى يقترب التنغيم (Intonation) عند الطفل من التنغيم السائد في لغته القومية، ويبلغ الطفل الطور النهائي من مرحلة ما قبل الكلام عندما يبدأ باستعمال كلمات معينة يستطيع الكبار تمييزها( سمير محمد سلامة ، 2006، ص 69.70)

- **مرحلة الحروف التلقائية** :

ويسميها بعض الباحثين مرحلة استعمال اللغة (Language Usage) أو مرحلة النمو اللغوي Linguistic Developement ( Morley 1972 P17 ) تبدأ هذه المرحلة في النصف الثاني من السنة الأولى حيث يبدأ الطفل في نصف بعض المقاطع الكلامية المحدودة، وغالبا ما ينطق حروف الحلق المرنة مثل ( أ أ) و(غ غ )، وحروف الشفاه السائدة مثل( ب ب، م م )

وتقسم هذه المرحلة إلى قسمين: ( حسب الأستاذ خاف ا ،2001، ص24.25)

- القسم الأول : وهو طلائع الكلام عند الطفل
- القسم الثاني : القاموس اللغوي للطفل.
- حيث نجد أن الطفل في هذه المرحلة قادر على فهم كثير من الكلمات التي يسمعها، ولكنه لا يقدر على استعمالها، أي أن فهم الطفل للغة الآخرين يسبق قدرته على استعمالها أو يحدد هنا الباحث الشهر العاشر، من عمر الطفل بداية هذه المرحلة التمهيدية للكلام، وغالبا ما تكون أول كلمة ينطق بها الطفل هي اسم شخص معروف له أو شيء يحبه وغالبا ماتتألف من مقطع واحد مفرد أو مكرر.

قرب نهاية السنة الأولى يمكن للطفل أن يجمع بين حروف النطق المرنة وحروف الشفاه السائدة فينطق كلمة ( بابا) ( ماما) ويمكن دون أن يكون هناك دلالة حقيقية للإشارة إلى الأب أو الأم.

## العوامل المؤثرة في النمو اللغوي للطفل

### أولا: عوامل وراثية و حيوية و عضوية:

تخضع هذه العوامل في جزئها الأكبر إلى عوامل حيوية عضوية و وراثية، و من هذه العوامل الذكاء، حيث أنه من المعروف أن الاستعداد للذكاء موروث، و لكن البيئة تلعب دورا كبيرا في إبرازه.

و من أهم العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي نجد:

**1- النضج و العمر الزمني:**

لقد عرض (Brooks, 1973) إلى العوامل المؤثرة في النمو اللغوي و ركز على أهمية العلاقة بين المرحلة العمرية و النضج، و خاصة نضج الجهاز الكلامي و النضج العقلي و ما يترتب على ذلك من اكتساب الخبرات في مواقف التعلم (سهير محمد سلامة، ص 95)

فاللغة تتطلب تحكما كبيرا في اللسان و الشفتين، و عليه فإنه من الواجب أن لا نبدأ بتعليم اللغة للطفل إلا عندما تظهر عليه بوادر النضج، و قد أثبتت دراسات كثيرة أن مستوى النمو اللغوي للطفل يختلف اختلافا كبيرا باختلاف مستوى عمره الزمني، فطفل الثالثة يتوقع أن يأتي بمستوى من النمو اللغوي يزيد عن مستوى الطفل في عمر السنتين (نفس المرجع، ص 96 -97)

**الذكاء:**

توجد علاقة إيجابية بين النمو اللغوي و الذكاء، و تظهر في جوانب عديدة منها بدأ الكلام، كما أن هناك علاقة واضحة بين الذكاء و القدرة اللغوية، و الطفل ذو القدرة العقلية الممتازة له ميراث يتصل بقدرته على الملاحظة و إدراك العلاقات، و فهم المعنى و إدراك الفروق التي بين المعاني المختلفة، و هذه كلها عوامل تساعد على النمو اللغوي (مصطفى فهمي، 1974، ص 170)

و يرى (ثريفرز) أن المهارة في استخدام الكلمات تقع في لب الذكاء البشري، فالذين يمتلكون أفضل القدرات اللغوية يبلغون أعلى الدرجات فيما يُدعى بالسلوك الذكي (سهير محمد سلامة، 2006، ص 99)

و قد دلت الباحثة (Mead) أن الكلمة الأولى تبدأ في الظهور عند الطفل الموهوب في الشهر الحادي عشر، و عند الطفل المتوسط الذي في عمر 15 شهرا، و عند الطفل ضعيف الذكاء في عمر 38.5 شهرا (نفس المرجع، ص 98)

**الحالة الجسمية:**

لقد تبين من خلال دراسات كثيرة أن للنمو اللغوي للطفل علاقة بالصحة و النشاط الجسدي، فسلامة الطفل من الناحية الجسدية تجعله أكثر قدرة على اكتساب اللغة، فالمرض الشديد خلال السنتين الأوليتين من حياة الطفل يعطل ملكة الكلام عند الطفل و القدرة على استعمال الجمل، و قد ينتج دلك بسبب ابتعاد الطفل عن الآخرين و قلة اتصاله بهم، و كدا دافعيته للكلام في هده الحالة تكون قليلة لأن جميع حاجاته تتحقق له من خلال الرعاية الزائدة، و يلاحظ أن الأطفال الأصحاء يتعلمون الكلام أسرع لأنهم يمتلكون دافعا قويا لأن يكونوا أكفاء في جماعة اجتماعية و يتصلون ببقية الأعضاء (دحام الكيال، 1977، ص 33)

و يضيف دحام الكيال عوامل مهمة مؤثرة في النمو اللغوي و هو القشرة الدماغية ( cortex cérébral)، بحيث يلعب دور مهم جدا من حيث تكوين الكلام (réalisation du langage ) و تحليله (l'analyse )

**حاسة السمع:**

فمن البديعي أن تكون عند الطفل القدرة على السمع ليستطيع أن يتكلم، فأي ضرر يصيب الجهاز السمعي ينعكس سلبا على اكتساب اللغة

**ثانيا : عوامل بيئية وثقافية:**

**1- المستوى الاقتصادي والاجتماعي:**

تؤكد الدراسات العلمية وجود ارتباط عالي بين غزارة المحصول اللفظي و المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وأسرع وأدق من أطفال البيئات ذات المستويات الدنيا وذلك لأنهم ينشؤون في بيئة مجهزة بوسائل الترفيه، كما أن تفاعلاته مع محيطهم البيئي أثرى وأوسع، هذا بالإضافة إلى أن أسرهم بحكم ثقافتهم يتعاملون معهم بأسلوب يساعد على تكوين عادات لغوية صحيحة و غالبا ما يشجعونهم

على الكلام و يوجهونهم بشكل أفضل لتعلم اللغة، أما الأطفال الذين ينشؤون في بيئة فقيرة غاليا ما يجدون صعوبات كثيرة في السيطرة على المهام التربوية، لذا يتأخرون عن أقرانهم منذ البداية و يزداد تأخرهم عن أقرانهم بمرور السنوات (سهير محمد سلامة،2006، ص 103)

فالوسط اللغوي الذي يعيش فيه الطفل من ثراء ونوعية المثيرات اللغوية التي يتلقاها تعتبر كلها عناصر مهمة لاكتساب اللغة، وقد بينت الدراسات أن من بين الأطفال في سن التمدرس 20% فقط قد اكتسبوا لغة تتماشى و تتناسب مع اللغة المستعملة في المدرسة بينما 80 هم في مستوى أقل من هذا.
(Nouria MALEK 1993, V.1, p31)

**خصائص لغة الطفل:**

**I- الخصائص الشكلية للغة الطفل:**

إن لغة الطفل التي نبحث عن خصائصها هي كما يقول أحد الباحثين: "هل لغة تلك الفترة التي تمتد من نطق الطفل للكلمة الاولى حتى تمكنه من معرفة ونطق الأنماط الأساسية للجملة، وهي تشكل دائرة لغوية مغلقة" (حامد أحمد سعد، 2001 ، ص 56 ).

قد كان جسبرسن ( Jespersen) من أسبق اللغويين الذين أولو خصائص لغة الطفل عناية خاصة ليتوصل إلى معرفة خصائص اللغة الإنسانية الاولى وكان من النتائج التي توصل إليها ان اللغة عند الطفل وعند الإنسان الاول لم تكن وسيلة أو أداة للتعبير عن الأفكار وإنما للتعبير عن أمور محسوبة على نحو غامض ومعقد يشبه مناغاة الطيور وصياح الحيوان (إبراهيم أمين، 1980، ص 207 )، وهنا مجموعة من الخصائص تتم بها لغة الطفل وهي:

(1) **محسوسية لغة الطفل** وعن خاصية تعلق لغة الطفل بالمحسوسات فيفسرها العلماء بكون الطفل أول ما يتكلم يبدأ بما تقع عليه حواسه مثل بابا، ماما...

ثم يستدرج في التعريف على كلمات أخرى والأفعال والحروف لا تظهر في لغة الطفل إلا بعد الأسماء المحسوسة (أحمد حسن أبو عرقوب، 1992، ص ).

(2) **ذاتية لغة الطفل**: يتميز الطفل بقلة معرفته وخبرته مما يولد عنده حبه المفرط لنفسه ويظهر ذلك في تمركز حديثه حول نفسه واتسامه بالأنانية والتي تظهر في كل سلوكا ته حتى في لغته، فكثيرا ما نسمعه يستعمل كلمات مثل: (أنا) وهذا ما يعتبر التمركز حول الذات والنابع عن خاصية Egocentrisme التي تتسم بها لغة الطفل (جورج كلاس، 1981، ص27 )، وقد أرجع بعض الباحثين هذه الخاصية (والتي تظهر في سن ما قبل المدرسة للطفل) لقد احتكاك الطفل بالمجتمع الخارجي ووجوده ضمن أسرة تحبه الشيء الذي يجعله لا يفكر إلا في نفسه، ومن مظاهر هذه الخاصية تكرر الضمائر التي تدل على المتكلم مثل: أنا والضمير المتصل للمتكلم في مثل: أكلت – شربتُ، ولا يعني هذا انعدام الضمائر الأخرى في كلام الطفل. (حامد أحمد سعد، 2001، ص 37).

**شمولية لغة الطفل:**

وتعتبر هذه الخاصية من أهم خصائص لغة الطفل وهي تعني أن الكلمات تكون غير محددة تمكاما في ذهن الطفل، فالطفل يتعلم أولا أن يطلق نفس الاسم على الأشياء المتشابهة (حمار، حصان، ...) ثم يتخلص بالتدريج من هذه العمومية حيث يتعلم فيما بعد إن لكل نوع من هذه الحيوانات اتسم خاص بها، وطبعا هذه الشمولية تدل على قلة المفاهيم التي يعرفها الطفل ومحدوديتها وتجعل من الصعب على الطفل أن يعبر عن الأفكار المركبة، ويقول ج. تيرنر (J. Turner) في هذا الموضوع: "إن المشكلة لا تكمن هنا في انعدام الأفكار المعقدة لدى الطفل ولكنها تكمن في وجود صعوبة النطق والتعبير عن هذه الأفكار من الناحية اللغوية وليس المعرفية (ج. تيرنر، 1992، ص 37) ومن خصائص الشمولية كذلك عدم قدرة الطفل على التمييز بين المعاني المختلفة للألفاظ المشتركة، وهكذا تشوب لغة الطفل العبارات المبهمة، حيث تستعمل مفردات وعبارات كما تلقاها للمرة الأولى فيسيء استعمالها في غير موضعها ومن ثم يبدأ بالقياس عليها فيبني عليها كلامه، بحيث يفهم معنى كلمة في صيغة ما، بينما يجهل معناها في صيغة أخرى (جروج كلاس، 1981، ص 25 ).

**تكرارية لغة الطفل:**

يعتبر الكثير من العلماء أن صفة التكرار تميز لغة الطفل بحيث نجد أن الطفل يكرر بعض التراكيب اللغوية أو المفردات محاولة منه لإفهام الآخرين أو تلذذا بها (أحمد حسن، 1992، ص 33). فالطفل يتلذذ بتكرار نفس العمل مرة، مرتين أو ثلاث ومنها مقاطع كلماته (إبراهيم أنيس، 1980، ص37 ).

ويعتبر بعض الباحثين أن تكرار الشيء المألوف يعتبر نزعة طبيعية عند الطفل تظهر جليا في سلوكه منذ الطفولة الأولى وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الطفل البيولوجية كونه يرغب في استخدام طاقاته المتناهية جسميا أو عقليا ويكرر ما اعتاده تأكيدا للذات وأكثر ما تتضح هذه الخاصية في التعبير اللغوي باعتبارها تظهر قدرة الطفل على تقليد الكبار ومحاكاتهم. (ليلى أحمد، 1990، ص 57 ).

وللتكرار أنواع عديدة من أهمها:

1- التكرار التأكيدي: والمقصود به تكرار ما يعرفه الطفل نتيجة لخبراته المكتسبة، فالكلمة أو العبارة المفردة لا تحمل نفس المعنى الذي تؤديه لو نطق بها مكررة، وربما أدى التكرار إلى تأكيد المعنى الذي يريد الطفل إبرازه على نحو أفضل (جورج كلاس، 1981، ص 64).

2- تكرار مقصود لذاته: بحيث أنه ليس له قيمة لغوية بل ينحصر دوره في اللذة الناتجة عن عملية التكرار نفسها (نفس المرجع، ص 54 ). من هنا نستنتج أن خاصية تكرارية لغة الطفل قد تكون في أغلب الأحيان دون هدف، بدافع ممارسة خبرة جديدة تحمل كثير من المتعة للطفل.

**II- الخصائص اللغوية للغة الطفل:**

**1) الخصائص الصوتية:**

لقد أولى اللغويين هذا الجانب أهمية كبيرة لما له من تأثير بالغ على عملية التطور الصوتي في اللغات المختلفة، وقد كان "إبراهيم أنس" من أوائل العلماء العرب المحدثين الذين تناولوا الخصائص الصوتية للغة الطفل فذكر منها أنواعا عديدة أهمها (حامد أحمد سعد، 2001، ص64 ).

1- ظاهرة إبدال صوت بأخر: وهي من أهم خصائص لغة الطفل ومن أمثلة ذلك إبدال الكاف، تاء في نطق الطفل الصوتي لكلمة (كلب) والطفل الأنجليزي Tat – Cat.

2- سقوط بعض الوحدات الصوتية: قد يسهل على الطفل أن ينطق بصوت ما مفردا ولكنه قد يصعب عليه النطق به إذا تركب مع غيره من الأصوات ومن ثم فقد يحذفه الطفل تخلصا من هذه الصعوبة. ويلاحظ أن الأصوات التي تسقط غالبا ما تكون من الأصوات التكرارية أو الجانبية كالقاف، الراء واللام التي سبق التمثيل بها، كما يلاحظ أيضا أن هذه الأصوات تقع في وسط الكلمة.

ومما تحمله هذه الخاصية كذلك قطع الأجزاء الأولى من الكلمة خاصة إذا كانت طويلة نوعا ما ولعل في ذلك هو ضعف الذاكرة السمعية للطفل إذ هو لا يدري كيف يرتب تلك المقاطع كما سمعها ولا كيف بدأت، فيكتفي بنطق المقاطع الأخيرة (نفس المرجع، ص 64 ).

### 3) التضعيف الصوتي:

من الخصائص الصوتية في لغة الطفل كذلك ما يسمى (Reduplication) وهي لا تعني تكرار الحدث في لغة الكبار وإنما هي "تضعيفات يضعها الطفل لنفسه مكونا منها كلمات وذلك دون قصد إلى تكرار حدوث الفعل كما هو في لغة الكبار بل يختص بتكرار الوحدة الصوتية أو المقطع (نفس المرجع، ص47).

### 3) الخصائص الصرفية:

تتميز لغة الطفل من الناحية الصرفية بأنها أقل من حيث العدد والتنوع في النظام الصرفي أي الصيغ والأشكال الصرفية من ناحية والمعاني الصرفية من ناحية أخرى (التذكير، التأنيث، الإفراد، التثنية، والجمع، ..الخ) ونجد فيها يخص أهم الخصائص الصرفية للغة الطفل مايلي:

أولا: فيما يخص الصيغ الصرفية.

1. تأخر استخدام الكلمات ناقصة الدلالة، يبدأ الطفل – نظرا لحداثة سنه – باستخدام أسماء الأشياء ثم الأفعال ثم الصفات وأخيرا الضمائر والحروف وأدوات الربط باعتبارها أدق أنواع الكلمات ويأتي تعلمها مع التقدم في السن ( أوساط مرحلة الطفولة أو أواخرها). (فيجوتسكي، 1976، ص 76 ).

وقد يفسر بعض العلماء ذلك بان الكلمات الدقيقة (حروف العطف، أدوات الشرط...الخ). لا تقابلها صور ذهنية يمكن استدعائها فغي ذاكرة الطفل لذا يصعب النطق بها.

2. تقدم استخدام الطفل للصيغ الاسمية: يميل الطفل بطبعه إلى استعمال الصيغ الاسمية التي تدل على أشياء محسوسة لأنها الأقرب إلى مستوى فهمه وإلى استعمالاته اليومية من المعاني المجردة (حامد أحمد سعد، 2001 ، ص 58).

3. اختصار الصيغ: يلاحظ في لغة الطفل الاقتصار الشديد في صيغ الكلمات، ويتم ذلك فاقتطاع أجزاء مهمة منها وكثيرا ما تكون الأجزاء الأولى ويمكن إرجاع ذلك إلى ضعف ذاكرة الطفل حيث لا يتمكن من الاحتفاظ بكل عناصر الصيغة وإنما يكتفي بالجزء الأخير منها (نفس المرجع، ص 24).

**ثانيا: فيما يتعلق باستخدام المعاني الصرفية.**

يمكن إبراز أهم خصائص لغة الطفل فيما يتعلق بالتعبير عن معاني الصرف فيما يلي:

1- الخلط في استعمال الزمن اللغوي: يصعب على الطفل إدراك الفروق الزمنية وانعكاساتها على صيغ الأفعال من نحو الماضي والمضارع بل إنه قد لا يستطيع إدراك هذه الظروف عالم الواقع إذ يخلط بين الصباح والمساء، واليوم والغد (حلمي خليل، 1986، ص 54).

2- الخلط في استخدام الوحدات الصرفية الدالة على التأنيث:

يلاحظ في لغة الطفل الخلط بين الكلمات المذكرة والكلمات المؤنثة وقد يلجأ إلى مبدأ القياس الخاطئ فيعمم ظاهرة التأنيث بالتاء على كل الأسماء حتى ولو كانت في الأجل تؤنث بغير ذلك (أحمرة – أخضر بدلا من: حمراء، خضراء) (عبد الغفار حافظ، 1986، ص 64 ).

3- الخلط في استخدام العناصر اللغوية الدالة على العدد:

يصعب على الطفل في مراحله الأولى التعريف بين الصيغ المختلفة للجمع، فيعمم أداة جمع المذكر المنصوب (الياء والنون) على كل أنواع الجموع الأخرى التي تعرفها اللغة (حلمي خليل، 1986، ص 57 ).

4- استخدام الصيغ الانعكاسية بدلا من صيغة البناء للمجهول.

5- استخدام المجرد: يغلب في لغة أطفال استخدام صيغ الأطفال المجردة بدلا من المزيدة وذلك راجع إلى بساطة لغة الطفل، وعدم ميله إلى استخدام الصيغ المركبة، أي تلك التي تتكون من مجموعة أكبر من الوحدات الصرفية (المورفيمات).

6- يستعمل الطفل في كلامه ضمير المتكلم (أنا) كثيرا وذلك عائد إلى سيطرة الذاتية عليه.

وبصفة عامة هناك عناصر صرفية أخرى يحدث فيها خلط في استخدام الوحدات الصرفية لدى الأطفال كأن يستعمل اسم الفاعل مكان اسم المفعول (حامد أحمد سعد، ص، 44 ).

**3) الخصائص التركيبية:**

يخضع بناء الجملة لظاهرتين:

أ- ظاهرة التوازي: والمقصود بها بساطة اللغة وقصرها والتوازي يعني أن يتكون النقص من جملة قصره متساوية وهو النمط الذي يغلب على لغة الطفل بحيث نجدها تتكون من جمل بسيطة متوازية.

ب- ظاهرة Hypotaxi: وهو النمط المسيطر في اللغة المكتوبة والمسيطرة في اللغات المتطورة أو الحديثة نظرا لارتباطه بالرقي العقلي (محمود حجازي، 1978، ص 57). بالإضافة لهذه الخاصية التي تتميز بها اللغة عامة، فإن لغة الطفل خصائص تركيبية وقواعد تجعلها تختلف وتتميز عن لغة الكبار، وأهم هذه القواعد:

1. تتكون الجملة عند الطفل من: فاعل + فعل وهذا يختلف عن القاعدة الأساسية للغة العربية الفصحى مثلا والتي يمكن صياغتها كمايلي: جملة = فعل + فاعل.

2. إذا لم تحتوي الجمل على الفاعل (الظاهر) فإنما تتكون حينئذ من فعل + المفعول به مثل: شرب اللبن.

3. إذا لم يكن ضمنة مفعول به أو فاعل فإن الجملة تتركب من فعل + ظرف مكان مثل: نزل تحت (حامد أحمد سعد، 2001، ص،34).

ولقد استنبط الباحث "براونط أنماط مختلفة لتركيب الجملة عند الطفل من خلال دراسة لغة أثنا عشر (12) طفلا يتحدثون أربع لغات مختلفة ومن ثم استطاع أن يحصر أنماط الجمل السائدة لدى الأطفال في الأنماط التالية:

| | |
|---|---|
| 1- فاعل + فعل | 5- كينونة + ظرف مكان |
| 2- فعل + مفعول به | 6- مالك + ملكية |
| 3- فاعل + مفعول به | 7- كينونة + نعت |
| 4- فعل + ظرف مكان | 8- إشارة + كينونة |

ولهذه الإحصائية دلالة مهمة وهي أن بناء الجملة عند الطفل يوجه عالم تتكون من عنصرين اثنين، وهذا يعتبر صحيح إلى حد كبير في المرحلة الأولى للغة الطفل وهي ما يطلق عليه (اللغة الصغيرة) أما في المرحلة التالية وهي مرحلة اللغة المشتركة فإن عناصر بناء الجملة تزداد ومن ثم تصبح أكثر تعقيدا وأقرب إلى لغة الكبار.

وإذا كانت الأنماط السابقة هي السائدة في العديد من اللغات حسب "براون" فإن للطفل العربي سمات تركيبية أخرى ترجع إلى سمات اللغة العربية ذاتها ومنها تكرار بعض العبارات في إطار الجملة الواحدة (المرجع السابق، ص24).

ويتضح مما سبق أن لغة الطفل لها خصائص جعلها تختلف عن لغة الكبار.

**4) الخصائص الدلالية:**

يقصد بالمعنى الدلالي في اللغة هو تلك العلاقة المباشرة بين اللفظ والمفهوم من ناحية وبين المفهوم والشيء الخارجي المعبر عنه من ناحية أخرى. وتبعا لهذا فإن اللغة عند الطفل ومعانيها ترتبط بالمفهومين معا أي الخبرة بالعالم الخارجي والإحاطة بمفردات اللغة.

ويبدأ الطفل في عملية تكوين هذه المفاهيم منذ ولادته أي منذ شعوره بمن حوله وانتباهه لما يحيط به من مثيرات في البيئة التي يعيش فيها وهذا ما أكد عليه "بياجيه" عندما يتكلم عن اكتساب الطفل للمفاهيم المتعلقة بالأشياء والزمان والمكان والعدد فهي تنمو تدريجيا نتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريقة التي يدرك بها الطفل العلاقات بين الأشياء المختلفة (حسام بهنساوي، 1994، ص47).

ويرى "شترن" من جهته أن الطفل في عمر السنة والنصف إلى السنتين يتمتع بفهم العلاقة بين الرمز والمعنى، كما يتمتع أيضا بين إدراك الوظيفة الرمزية للغة (نفس المرجع، ص 54).

ومما سبق نستنتج أن النمو اللغوي للطفل مرتبط بالنمو العقلي خاصة في مجال الدلالة والمفاهيم.

أما فيما يخص تكوين المفاهيم لدى الطفل، فأهم ما تتميز به هذه المفاهيم مايلي:

1- للطفل مفاهيمه الخاصة: تأتي مفاهيم الأطفال للأشياء المحيطة بهم في العالم الخارجي تبعا للخبرات التي يمرون بها، فإن هذه المفاهيم تكون في البداية قليلة ومحدودة بل ومختلفة عن المفاهيم المتكونة عند الكبار ولذلك تكون الألفاظ عند الطفل مختلفة عن دلالات نفس الألفاظ التي يستخدمها الكبار، ويترتب عن ذلك أن المعنى الذي يقصده الطفل حين يتكلم قد يختلف اختلافا كبيرا عن المعنى الذي يقصده الكبير (حامد أحمد سعد، ص 57 ).

2- للطفل قاموسه الخاص: يقصد بالقاموس هنا تلك المجموعة من الكلمات التي يكتسبها الطفل منذ كطفولته الباكرة، ويعتمد الطفل في تحصيل هذا القاموس على اللغة الملحوظة وليس المكتوبة، أي لغة الحياة اليومية وليست اللغة الأدبية التي يتعرف عليها الطفل فيما بعد عند التحاقه بالمدرسة. وقد قام احد الباحثين بجمع عينات مختلفة من كلام أطفال في سن الخامسة بلغ عددهم حوالي (200) طفل وبإحصاء ما اشتملت عليه تلك العينات اتضح أن قاموس طفل الخامسة يصل إلى (1588) كلمة، ويقصد بالكلمة هنا المادة اللغوية، بمعنى أن لو ورد على لسان الطفل مشتقات مثل: كتاب، مكتوب، كاتب، اعتبر ذلك كله: كلمة واحدة، أي أن الكلمة هنا ترادف (Item)، كما أن المراد ليس هو الكلمة في معناها النحوي المحدد وإنما الكلمة الصوتية التي تتكون من عنقود مورفيمي واحد (حامد أحمد سعد،2001، ص45 ).

ومن أبرز مكونات قاموس الطفل الألفاظ الدالة على أيام الأسبوع، أجزاء اليوم، وجبات الطعام والأعداد وهكذا.

**3- غلبة الدلالات الحسية:**

إن الثروة اللغوية عند الطفل لا تقاس بعدد الألفاظ فحسب، وإنما بخصوبة هذه الألفاظ وصدق دلالتها أيضا، ورغم، اندفاع الطفل في أواخر السنة الثانية إلى اكتساب الألفاظ واستعمالها إلا أن جزء كبير من هذه الألفاظ يبقى غير مفهوم لا من حيث شكل الأصوات وتقطيعها فحسب بل ومن حيث ضيق معانيها أيضا: فجزء كبير من كلمات الطفل في هذه المرحلة هو أسماء للأصوات وصور من المحاكاة العاجلة (المرجع السابق، ص 45). وقد اتضح من خلال التجارب المختلفة والدراسات حول اكتساب اللغة عند الطفل أن أول كلمات تظهر عند معظم الأطفال هي أسماء الذوات، وتظهر بعدها الأفعال ثم الصفات وأخيرا تظهر الضمائر والسبب في هذا راجع إلى أن الطفل يسير في ارتقاءه اللغوي لا حسب ارتقاءه فهمه فدرجة نموه الفكري في هذه المرحلة لا تتيح له أكثر من فهم الكلمات الدالة على أمور حسية يمكن أن يشار إليها، ولذلك اقتصر متن لغته في هذا الدور على أسماء الذوات، فإذا نما تفكيره أمكنه من إدراك مدلولات الكلمات المعبرة عن أمور معنوية وحينئذ تظهر في لغة الأفعال ثم الصفات، الخ (علي عبد الواحد وافي، 1971، ص 14).

وتسمى المرحلة التي يقتصر فيها الطفل على أسماء الذوات بمرحلة المادة، أما تلك التي تظهر فيها الأفعال فتسمى بمرحلة العمل، وفي أعقاب هاتين المرحلتين تظهر في قاموس الطفل الحروف والروابط وهي ما تسمى بمرحلة العلاقات (المرجع السابق، ص 48).

**4- عمومية المعنى أولا ثم تخصيصه فيما بعد:**

تبين من خلال الدراسات المختلفة أن لغة الطفل تكثر فيها الكلمات ذات المعاني العامة على حساب الكلمات ذات المعاني الخاصة، فالطفل، يبكر بالكلمات العامة ويستكثر منها في مراحله المختلفة وهذا ما يفسر كثرة الأسماء وخاصة أسماء الأشخاص في لغة الطفل حيث أنهم الأدوات التي تتقيد له رغباته (صالح الشماغ، 1962، ص47).

ويمتد معنى الكلمة الواحدة عند الطفل إلى عدة أشياء بينها تشابه ما وبعد ذلك، وفي فترة متأخرة عندما يتعلم الطفل كلمة أخرى ويلاحظ فيها خصائص محددة فإن عملية عكسية تحدث، أي أن معنى الكلمة المستخدمة يميل للضيق والتحديد أكثر فأكثر (حسام بهنساوي، 1994، ص99 )، ومن كل ما سبق يتضح أن اللغة الطفل خصائصها الدلالية، الصوتية، الصرفية والتركيبية.

# الفصل الثاني: الازدواجية اللغوية

تمهيد

1- تعريف الازدواجية اللغوية.

2- مفاهيم الازدواجية اللغوية.

3- بعض المصطلحات حول الازدواجية اللغوية.

4- أشكال الازدواجية اللغوية:

6- كيفية اكتساب نظامين لغويين:

7- الاكتساب المبكر للغة ثانية:

8- كيف يمكن تقييم درجة الازدواجية اللغوية:

9- المهارة والكفاءة اللغوية لمزدوج اللغة.

10- الازدواجية اللغوية وحاصل الذكاء.

11- الازدواجية اللغوية وجوانب أخرى.

12- مختلف أشكال الاتصال لدى مزدوجي اللغة.

13- أثر الازدواجية اللغوية على تطوير كفاءات ومهارات خاصة.

16- الطفل المزدوج اللغة.

17- ازدواجية اللغة عند الأطفال الصغار وآثارها على التطور الاجتماعي المعرفي والاجتماعي الوجداني المبكر.

## 1- تعريف الازدواجية اللغوية:

إن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال في ظل العولمة فرضت على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد لتحصيل العلم والعمل به، ومن أهم وسائل تحصيل هذا العلم نجد تعلم اللغات وما أكثرها.

يشترط عليا حتى نتمكن من مسايرة الحياة المعاصرة إتقان لغات عديدة خاصة لغات العالم المتطور تكنولوجيا، إذ أن أحادية اللغة هي بمثابة إعاقة لصاحبها. وعليه كل بلدان العالم تدمج لغة ثانية على الأقل في برامج المرحلة الإعدادية، وكثيرا منها تدمجها منذ المرحلة الابتدائية ونذكر منها الجزائر إذ أنها في السنتين الأخيرتين وعلى إثر إصلاح المنظومة التربوية قامت بتعديل البرامج التربوية ومن التعديلات إدماج اللغة الفرنسية منذ السنة الثانية ابتدائي، نظرا لحتمية تعلم اللغة الثانية منذ وقت مبكر. وفي هذا الصدد يرى رونزو تيتون (R.Titone) في كتابه الازدواجية اللغوية المبكرة أنه إذا أخذنا بعين الاعتبار السلم التعليمي فإنه يمكن القول، على أساس التجارب المختلفة بأنه يمكن للطفل أن يشرع في تعلم لغة ثانية ويتابع العملية بنجاح، لأن بعض البلدان ترتب اللغة الثانية كضرورة من الضرورات الملحة للحياة وذلك منذ الطفولة المبكرة". كذلك بين تيتون (R.Titone) في دراساته أن بعض التجارب تميل إلى البرهنة على أن الاكتساب الشفوي للغة ثانية يمكن جيدا أن يسبق تعلم القراءة والكتابة باللغة الأولى وأن يرجأ تعلم القراءة والكتابة باللغة الثانية إلى أن نتقن اللغة الأولى (Titone.R, 1999, p?).

ونجد بنفيلد (Penfield, 1959) من جهته يؤكد على أهمية صغر السن في تعلم اللغات ومرونة أعصاب الدماغ أثناء هذا السن، أي على الأقل قبل المراهقة. كما أن التدريب المبكر على أصوات هذه اللغة يساعد أعضاء الصوت على التكيف معها".

هذه التقارير كلها تشجع وتؤكد أن تعلم اللغة الثانية، يكون سريعا وثابتا ومفيدا أكثر عندما يكون في مرحلة الطفولة.

## 2- مفاهيم الازدواجية اللغوية:

لتحديد معنى الازدواجية اللغوية ينبغي أن ينظر إليه على أنه ليس معنى مطلق، إنما هو نسبي، نظرا للصعوبة في تحديد معاني المفهوم وتكمن الصعوبة في غياب القدرة على الكلام عن درجة الازدواجية، بسبب غياب أداة القياس لهذه الدرجة لذلك يستحسن تحديد معاني المفهوم في نوع النشاط اللغوي الممارس. نورد فيما يلي بعض المعاني لمصطلح الازدواجية اللغوية حسب وجهات نظر مجموعة من الباحثين في هذا الميدان، ونذكر ثلاث فئات من المفاهيم حسب ما يلي:

### 2-1 الازدواجية اللغوية تعني إتقان اللغة الثانية كاللغة الأولى:

وفي هذا الصدد نجد بلومفيلد (Bloomfield, 1935) الذي يرى أن " الازدواجية اللغوية تعني حيازة الكفاءة اللفظية كالمتكلم بلغته الأصلية في كل من اللغتين". أما رأي مارتني (A.Martinet) فيتمثل في " أن مزدوج اللغة هو الشخص الذي يحسن استعمال اللغتين بنفس الكفاءة".

ويؤكد كل من بيزييه وفان أوفرباك (Béziers & Van Overback) على أن الازدواجية اللغوية تعني" امتلاك وسيلة مضعفة ضرورية أو اختيارية للاتصال الفعال بين عالمين مختلفين بواسطة نظامين لغويين".

وحسب رأي هذين المؤلفين فان الفرد مزدوج اللغة يتعلم كيف يبني فكرته ونظامه الدلالي وخبراته ومواقفه لكي يمتثل للنظام الثقافي الخاص بالجماعة التي يريد أن يندمج فيها. فهو يستخدم اللغة الأخرى ليعيد تنظيم رؤيته للحقائق ويعيد تشكيك صورته عن العالم.

وحسب ليوبولد (Leopold) عن دوغريف وباسل (De Gréve & Passel) فمزدوج اللغة هو" الشخص الذي بإمكانه استعمال اللغتين في الكلام بنفس المستوى في كل الوضعيات الحياتية. والازدواجية تعني كذلك التكلم بإحدى اللغتين بطريقة أشمل من الأخرى مادامتا تستخدمان بصفة مستمرة كوسيلة للاتصال".

**2-2 الازدواجية هي معرفة أدنى كفاءة في اللغة الثانية:**

هنا نجد ماكنامار ( Macnamara) الذي يقترح بأن " مزدوج اللغة هو الشخص الذي يملك أدنى كفاءة في المهارات اللغوية الأربع وهي: الفهم والتعبير والقراءة والكتابة بلغة غير لغة الأم".

وبين هذين المفهومين، توجد مجموعة تعاريف أخرى وسطية للمفهوم، منها تعريف تيتون (R.Titone) الذي يرى في الازدواجية" قدرة الفرد على التعبير بلغة ثانية مع احترام المفاهيم والبنيات الخاصة بهذه اللغة دون اللجوء إلى الترجمة بلغة الأم".

**3-2 الازدواجية هي عدم كون الفرد أحادي اللغة:**

في هذا المفهوم ذكرت جان مارتينيه (J.Martinet) تعريفا لهوغان (Haugen) حيث يقول:" الازدواجية اللغوية هي حالة كل الأفراد الذين يشتركون في صفة عدم كونهم أحادي اللغة".

نظرا لاعتبارات منهجية فإنه من الضروري إيجاد تعريف عملي محدد، فأغلب التعارف التي ذكرت سابقا قليلة الشمول، لم تحترم المفاهيم والبنيات المتعلقة باللغة، فهل يمكن مثلا الإقصاء عن ازدواجي اللغة، الفرد الذي يتميز بكفاءة عالية في اللغة الثانية من حيث التعبير الشفهي وليس من حيث التعبير الكتابي. ومن جهة أخرى فإن هذه التعارف لا تتناول إلا جانبا واحدا من الازدواجية اللغوية وهو كفاءة الفرد في اللغة الثانية.

لقد أشار روزنبوم (Rosenbaum.F, 1998) أن مصطلح الازدواجية اللغوية (Bilinguisme) يتضمن عدد من التصورات المختلفة نتيجة للاتجاهات الاجتماعية والسياسات التربوية والممارسات العلاجية المتعارضة. لذلك يظهر من المهم توضيح بعض المعايير المرتبطة بمفاهيم الازدواجية اللغوية. وعليه، فقد قدم التعريفات التالية لمزدوج اللغة.

*** مزدوج اللغة شخص متمكن من لغتين بصفة جيدة:**

يستند هذا التعريف على معايير معرفية، وهو حاليا التعريف الأكثر شيوعا ويسمح بتقييم المهارات اللغوية من حيث الأخطاء المرتكبة و/أو التداخل بين اللغتين.

وفي هذا السياق، أن تكون مزدوج اللغة، معناه امتلاك نظامين صوتيين، ونظامي مفردات ونظامي قواعد اللغة...الخ. وهذه المجموعتين من المعارف اللغوية تكون على العموم مكتسبة بدرجات مختلفة، فالمتحدث يمتلك معارف أوسع في لغة الأم عن اللغة الثانية. (Rosenbaum.F, 1998, p11)

*** مزدوج اللغة شخص بإمكانه الاندماج في جماعات لغوية مختلفة:**

يستند هذا التعريف على معايير اجتماعية، وهو التعريف المعتمد من طرف الهيئات السياسية لقياس درجة اندماج الأجانب في المدارس، وفي أماكن العمل وأثناء التبادل مع التنظيمات الإدارية للبلد المستقبل.

وفي هذا السياق، أن تكون مزدوج اللغة، معناه أن تكون مقبولا بكل الحقوق كمتحدث من طرف أعضاء الجماعتين اللغويتين. فالمهارة اللغوية تقدر بأنها كافية عندما يستطيع الفرد استعمال اللغتين مع تصحيح صوتي كاف لحذف كل عائق لفهم أحسن لما يقوله، والتحكم في مفردات وقواعد اللغة بصفة مماثلة لمتحدث من نفس الأصل الاجتماعي الثقافي. إن هذا التناول يطرح تساؤل حول دور اللغة في تحديد الهوية الاجتماعية للفرد. (Rosenbaum.F, 1998, p11)

*** مزدوج اللغة شخص قادر على انجاز مهام في اللغتين:**

تحدد المهارات اللغوية في هذا التعريف وفق معايير وظيفية. ففي هذا السياق، أن تكون مزدوج اللغة، معناه أن تمتلك سجلا لغويا يسمح للمتحدث القيام ببعض الوظائف اللفظية في لغتين مختلفتين مثل رواية قصة، تقديم درس، كتابة رسالة، فهم فلم، بيع بضائع وإدارة مصلحة استشارية طبية...الخ. (Rosenbaum.F, 1998, p11)

يرى كل من هارلي وآخرون( Harley et al, 1990 ) أن الازدواجية اللغوية ليست مفهوما مطلقا، فليس هناك بتاتا شخص مزدوج لغة كامل (وتام) الذي يتمكن ويتحكم حقيقة من كل لغة كلغة الأم. وعليه، يمكن تعريف الازدواجية اللغوية بأنها" القدرة على الاتصال في اللغتين مع درجة معينة من السهولة واليسر في كل المواقف اليومية المألوفة".( Harley et al, 1990)

*** ماهي الازدواجية اللغوية إذن؟**

يعرف بعض الباحثين ( أمثال بياتنز- بيردسمور"Baetens- Beardsmore,1986 "، جروسجن"Grosjean, 1982 "، هاتوكا"hakuta, 1986"، هوقر"Hauger, 1969 "، رومان" Romaine, 1989") الازدواجية اللغوية بأنها ذلك الشخص الذي يمتلك تحكم تام للغتين أو أكثر، وغالبية هؤلاء الباحثين يرون بأن هذا التعريف غير واقعي.

إذا اعتبرنا كمزدوج لغة فقط الأشخاص الذين يمثلون أحادي اللغة في كل من اللغات، فبإمكاننا بذلك تصنيف عدد كبير من الأشخاص الذين يستعملون بانتظام لغتين أو أكثر في حياتهم اليومية دون أن يتحكمون جيدا في مجموع المهارات والكفاءات اللغوية لكل لغة.

لهذه الاعتبارات ذهب العديد من الباحثين إلى اقتراح تعاريف جديدة للازدواجية اللغوية مثل:(Grosjean, 1982,p 20)

- القدرة على إنتاج نص منطوق ودال في لغتين أو أكثر.
- التمكن والتحكم عل الأقل في إحدى المهارات والكفاءات اللغوية (القراءة، الكتابة، الكلام، الإصغاء) في لغة أخرى.
- الاستعمال المتناوب لعدة لغات...الخ.

ويتبنى الباحث الحالي (Grosjean) تعريفا للازدواجية اللغوية قائلا:" بأنها تضم الأشخاص الذين يستعملون لغتين أو أكثر (أو لغة عامية- العامية) في حياتهم اليومية. كما يتضمن هذا التعريف الأشخاص الذين لديهم مهارة شفوية في لغة ومهارة كتابية في لغة أخرى، والأشخاص الذين يتحدثون لغتين بمستوى كفاءة يختلف من لغة لأخرى. والذين لا يعرفون لا القراءة ولا الكتابة في لغة أو أخرى)، بالنسبة له فالأشخاص الذين يمتازون بتحكم تام للغتين أو أكثر ظاهرة نادرة جدا".(Grosjean, 1982,p20)

**3- بعض المصطلحات حول الازدواجية اللغوية:**

سيتم لاحقا عرض بعض المصطلحات حول الازدواجية اللغوية نظرا لتواتر استعمالها في العناصر التالية للفصل الحالي:

**3-1 ازدواجية لغوية متوازنة: Bilinguisme équilibré**

هو ذلك الفرد الذي إلى جانب لغته الأولى، يمتلك مهارة مماثلة في لغة أخرى وقادر على استعمال إحدى اللغتين أو الأخرى في كل الظروف وبنفس الفعالية.

**3-2 ازدواجية لغوية مبكرة متزامنة: Bilinguisme précoce simultané**

هو ذلك الطفل الذي يتصل بلغتين في الوقت الذي يتعلم فيه الكلام.

**3-3 ازدواجية لغوية متعاقبة (متلاحقة): Bilinguisme précoce consécutif**

هو ذلك الطفل الذي يكبر في عائلة تتحدث لغة واحدة فيتعلم بذلك تلك اللغة واحدة، وبدخوله المدرسة يكتشف لغة ثانية، وهي لغة المجتمع الذي يحيط به.

**3-4 ازدواجية لغوية تكميلية: Bilinguisme additif**

وضعية للازدواجية اللغوية التي يكون فيها الطفل قد استطاع أن يطور نظامين لغويين بصفة متوازنة، و بإمكانه انطلاقا من تجربته الازدواجية اللغوية أن يستفيد من مزايا ومنافع على مستوى نموه وتطوره المعرفي. وتتواجد مثل هذه الحالات خاصة إذا حضت كلتا اللغتين بمكانة وتقدير من طرف المحيط.

**3-5 الازدواجية اللغوية الناقصة أو شبه الازدواجية: Bilinguisme Soustractif**

وضعية للازدواجية اللغوية التي يكون فيها الطفل قد طور لغته الثانية بخسارة اكتساباته في لغة الأم والتي يمكن أن تولد أضرارا على مستوى نموه المعرفي. هذه الحالات تتواجد عندما يكون هناك إنقاص من قيمة ومكانة لغة الأم للطفل مقارنة بلغة ثانية مسيطرة وذات مكانة وقيمة اجتماعية.

**3-6 ازدواجية لغوية فعالة (نشطة): Bilinguisme actif**

هو الشخص الذي يفهم ويتحدث لغتين.

**3-7 ازدواجية لغوية غير فعالة ( غير نشطة): Bilinguisme passif**

هو الشخص الذي يفهم ويتحدث لغة، ويفهم لغة ثانية دون التحدث بها.

**3-8 مهارة لغوية: compétence linguistique**

معرفة القواعد التي تسير استعمال رمز لغوي، بالإضافة إلى توظيف هذه القواعد في سياق اتصالي.

**3-9 أحادي اللغة: Monologue**

الأشخاص الذين يتحدثون لغة واحدة.

**3-10 لغة ثانية:Seconde langue**

لغة ثانية يتعلمها الفرد بعد اكتسابه وتعلمه لغة الأم.

**4- أشكال الازدواجية اللغوية:**

إذا كان هناك نظامان لغويان، أصلي وأجنبي اللذان ينتج عنهما نظامان ثقافيان أصلي وأجنبي، فإن اكتسابهما المتزامن من قبل شخص يؤدي إلى ثلاث علاقات فيما بينهم:

**4-1 الازدواجية اللغوية التكميلية: Bilinguisme Additif**

وفيها تستخدم اللغة الأولى بمعزل عن اللغة الثانية أي كل واحدة ذات مرجع خاص بها. ويلاحظ هنا أن النظامين الرمزيين متزامنين لا تداخل بينهما، وخطاب المتكلم في وضوح مستمر في كلتا اللغتين، ويخص هذا الشكل من الازدواجية الطفل الذي ينشأ على لغتين أصليتين، ويدل هذا على أن سيطرة الطفل على النظامين اللغويين والثقافتين سيطرة حقيقية، حيث لا يوجد صراع بين النظامين، فكل لغة توافق نظاما اتصاليا تاما تسمح للفرد باستعمال سجلين لغويين وثقافيين.

**4-2 الثنائية اللغوية: Diglossie**

لتمييز الثنائية اللغوية استند فرغوسون( 1959,Ferguson) إلى معيارين متباينين، أولهما يتمثل في التنافس بين شكلين لغويين ينتميان إلى نفس اللغة، وثانيها يتمثل في وجود وضع لغوي مختلفي الشكلين المذكورين، حيث نجد أحد النوعين يختص بالاستعمالات اليومية للغة، والثاني يفرض نفسه كمعيار رسمي في المدارس ومختلف الأماكن الرسمية.

ويميل اللغويون لتعيين، تحت عبارة الثنائية اللغوية وضعية سوسيولغوية حيث توظف بتنافس لهجتان ذات وضع ثقافي متباين، أحدهم يعتبر محليا ويعني شكلا لغويا مكتسبا ومستخدم في الحياة اليومية، والثاني يمثل اللغة التي تستعمل في بعض الظروف إذ تكون مفروضة.(Moirand.S, 1990, 29-35 )

## 4-3 الازدواجية اللغوية الناقصة أو شبه الازدواجية:Bilinguisme Soustractif

في هذه الحالة نجد في لغة الفرد وضعية تداخلات دائمة ومتصارعة بين الأنظمة الرمزية حتى ولو كان هذا الصراع بعيدا عن إدراك ووعي، حيث تجعلان الفرد لا يستطيع أن يتموضع في صفة واضحة. فان هذه الظاهرة تغطي إشكالية السيطرة التي تتضح في عدم إتقان أي من النظامين اللغويين، وهذه حقيقة قد تكون مقنعة بطلاقة لفظية ظاهرة خادعة تخفي القدرة التعبيرية الهزيلة. وحتى اللغة الأم التي بإمكانها أن تقوم بوظيفة مضعفة" الأداتية والرمزية" لا تتمكن من ذلك لأنها أصبحت لغة مسودة. في الوقت نفسه الذي لا تتمكن اللغة الثانية من القيام بالوظيفة الرمزية هي الأخرى، حتى وإن كانت سائدة وعليه تصبح اللغتان فاقدتين لوظيفة التبليغ.

## 4-4- الازدواجية اللغوية ظاهرة طبيعية:

تظهر الازدواجية اللغوية في كل دول العالم، وفي كل طبقات المجتمع وفي كل الفئات العمرية، وتم تقدير بأن نصف سكان العالم مزدوجي اللغة. ويرجع وجود الازدواجية اللغوية للعديد من العوامل مثل الهجرة، العوامل السياسية، والاقتصادية، والدينية، والفدرالية السياسية لمختلف المناطق اللغوية وعامل التربية...الخ.

ويجب الإشارة هنا بأن ليس هناك علاقة مباشرة بين الازدواجية اللغوية للدولة والازدواجية اللغوية الفردية، فبعض الدول التي تكون رسميا مزدوجة لغة أو متعددة اللغة تضم عدد قليل من مزدوجي اللغة (مثل كندا، بلجيكا)، بينما الدول التي تكون رسميا أحادية اللغة (مثل تنزانيا، كينيا...الخ) تضم سكان مزدوجي ومتعددي اللغات.

وعليه، فإن الازدواجية اللغوية ظاهرة طبيعية تنمو وتتطور عندما يكون هناك اتصال بين اللغات وعند حاجة الفرد للاتصال بلغات متعددة.(Grosjean, 1982,p20-21)

## 5- كيفية اكتساب نظامين لغويين:

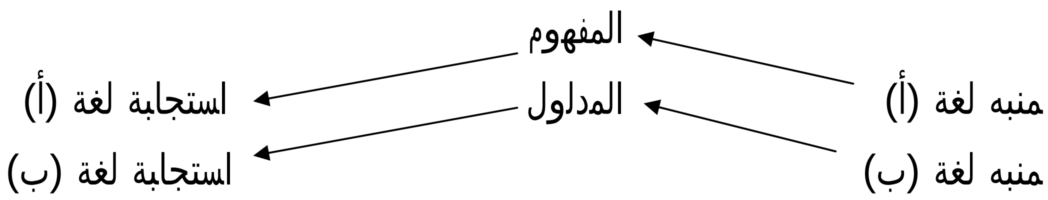
منذ سن الثالثة يبدأ الطفل التحكم في لغة الأم، وبعدها يكتسب كل البنى الأساسية المعروفة للغة بين سن 5 و6 سنوات، ثم تعزز عاداته اللغوية، وتتركب، فتستقر في سن 10 و11سنة. وعن اكتساب لغة ثانية، يرى فيناي (Vinay.j.p,1968) أن تعلم لغة ثانية يتطلب استعمال رمز لغوي ثاني، ووضع نظام ترميز وفك ترميز جديد مستقل عن النظام المستعمل إلى ذلك الحين. نستطيع أن نتصور أن تطور هذين النظامين

اللغويين قد يتم بصفة مستقلة البعض عن الآخر، ويحدث ذلك إذا كان واقع المدلولات مختلف. وإما يتم ذلك بصفة متطابقة ويحدث ذلك إذا تم تفسير المدلولات الواحدة تلو الأخرى (أي بالتناوب) في اللغتين. (Lauchee.J.Y,annee, p63) إن اكتساب نظام لغوي ثاني يجب أن يتوافق واستعمال مفاهيم جديدة ورسائل منظمة انطلاقا من عناصر صوتية، ونحوية ومفردات مختلفة واصطلاحية. ونمط جديد من فك الترميز (الإصغاء) والترميز (النطق) بين المدلول (المفاهيم) والدال (الصور السمعية) الذي يجب أن ينشأ ويتأسس. ففي العديد من المواقف نجد دالين ينتميان للغتين يشيران لنفس الواقع، ونفس المدلول. (Lauchee.J.Y,annee, p64-65)

لقد ميز أوزقود (Osgood) في اكتساب نظامين لغويين بين النظام الغوي المركب والنظام اللغوي المنسق (مرتب ومنظم) ، وسيتم التفصيل فيهما لاحقا.

**1-5 النظام اللغوي المركب: système linguistique composé**

نفس المجموعة من المدلولات (signifés) ترجمت بواسطة نظام إشارات تابع للغة(أ) ونظام إشارات ثاني مكافئ (معادل) تابع للغة (ب).ويمكن توضيح ذلك في المخطط التالي:



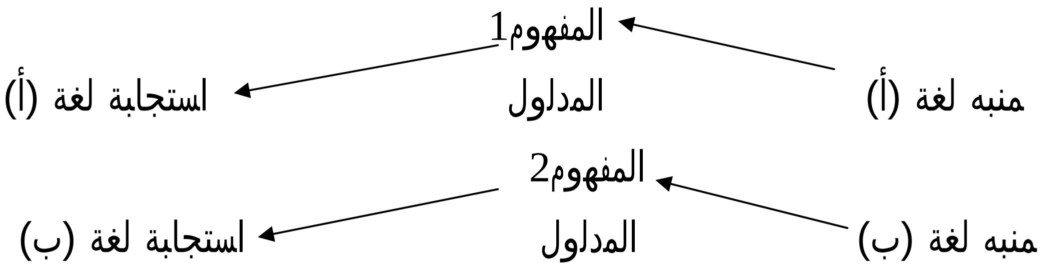

شكل (1): النظام اللغوي المركب

يوضح الشكل أن لنفس الواقع(réalité)، هناك نظامي ترميز: بمعنى دالين (signifiant) تابع لكل لغة على حدا لمدلول (signifié) واحد. ففي تعليم اللغات الأجنبية من نمط تقليدي، فهناك إنتاج لهذا النظام اللغوي المتكافئ لدى التلاميذ من خلال مثلا التوافق بين كلمة فرنسية وأخرى إنجليزية. وخارج الوسط المدرسي، يمكن أن تلاحظ هذه الوضعية عند الأطفال الصغار الخاضعين في وسطهم العائلي لتعلم متزامن للغتين، كأن تكون أمه إنجليزية وأبوه فرنسي، مما يجعل هذا الطفل ينتقل

باستمرار من نظام لغوي لنظام آخر بالترجمة بالتناوب بواسطة إشارات صوتية مختلفة لنفس الواقع المرتبط بعالمه الطفولي. (Lanchec.J.Y,1982, p64-65)

**2-5 النظام اللغوي المنسق:système linguistique coordonné**

في هذه الحالة، دال من اللغة (أ) يتضمن فقط مدلول من نفس اللغة، ويبقى مستقلا عنه في اللغة (ب). إذا هناك نظامين لغويين يتواجدان معا ويبقيان منفصلان البعض عن الآخر. ويمكن توضيح ذلك في المخطط التالي:




شكل (2): النظام اللغوي المنسق

مثل هذه الوضعية تعبر عن مزدوج لغوي حقيقي الذي يستعمل لكل لغة نفس العلاقة دال- مدلول كما يتحدثها أحادي اللغة. تلاحظ هذه الحالات عند الأفراد الذين لغات مختلفة في الوسط العائلي والمدرسي. كما أن التداخل بين اللغتين يكون نظريا أقل في هذه الوضعية اللغوية.

عندما تؤدي ظروف الحياة إلى إحداث قطيعة بين عالم العمل وعالم العائلة يظهر عندها فصل واضح وبارز بين اللغة العائلية ولغة العمل. كما يمكن أن يحدث بعض التداخل بين هذين النظامين اللغويين خاصة عندما تكون اللغتين متقاربتين في حالة تقارب الثقافات، حيث يميل المتحدث لاستبدال دال (signifiant) في اللغة (أ) بدال(signifiant) في اللغة (ب). وهذه الصعوبات يمكن أن تظهر بطريقة ومظهر آخر مثل التأخر في إعطاء الإجابة أو التوقف.

في الواقع المعاش، فإن هذين النوعين من الازدواجية اللغوية يظهران بشكل أقل أو أكثر تضاربا. لذلك، يتم تصنيف مزدوجي اللغة في البحوث الحديثة على سلم يحدد فيه إحدى هذين النظامين (مركب أو منسق) كل منهما في الحدود القصوى للسلم. ولوضع شخص مزدوج اللغة على هذا السلم، يجب قياس درجة التنسيق

(coordination) باستعمال اختبارات تفرقة (المفاضلة) دلالة الألفاظ والتي يمكن تكملتها بقياس سهولة التعبير أو الترجمة. (Lanchec.J.Y,1982e, p65-67)

**6- الاكتساب المبكر للغة ثانية:**

لوحظ منذ سنة 1960 اتجاه العالم بأسره للاهتمام بتعليم اللغات، فالعديد من الدول قررت إدراج تعليم لغة ثانية في الروضة والمدارس الابتدائية، ففي معظم الحالات كانت هذه التجارب محدودة بحيث لم يدرج حقيقة هذا النوع من التعليم في البرنامج.

وفي هذا السياق، أشار بنفايلد (Penfield, 1959) أن الطفل الذي ينشأ صغيرا ويسمع ثلاث لغات عوض لغة واحدة، فإنه يتعلم وحدات كل هذه اللغات بدون جهد إضافي وبدون خلط. ويشير فرانسوا(Francois.F, 1967) إلى أهمية الاستفادة من مرحلة الطفولة الأولى في اكتساب لغة ثانية، ذلك لأن ميكانزمات تخزين النظامين اللغويين تبقى على استعداد وجاهزة وتسمح لاحقا باكتساب أنظمة لغوية أخرى.

وفي السياق نفسه، يضيف ستيرن (Stern, 1969) أن الأطفال الأكبر سنا يميلون للمقاومة عندما يواجهون لغات أجنبية.(Lanchec.J.Y,1982, p71-72)

**1-6 لماذا ازدواجية لغوية مبكرة؟:**

يرى حجاج (Hagége 1976) أن قدرة تعلم اللغات تكون في حدها الأقصى في سن بين 3-4 سنوات. ذلك أن دماغ الطفل لديه استعداد وقابلية للتعلم من خلال الاقتداء وإعادة الإنتاج الفعال (reproduction active) لحديث ولغة الوسط الذي يعيش فيه، فهو يتعلم بسهولة وبصفة لاشعورية لغة الأم مهما كان حاصل ذكائه، بعبارة أخرى فالطفل القادر على تعلم لغة الأم، فبإمكانه أيضا تعلم لغة أخرى. ويضيف جيان بوتي (j.petit) قائلا: " إن اكتساب اللغة يكون أكثر عملية في سن مبكر جدا، وإذا كنا ننتظر حتى يبلغ الطفل سن السادسة والسابعة لنعلمه لغة حية ثانية، فإننا بذلك نضيع الوقت".

## 2-6 أمثل سن لتعلم لغة ثانية:

هل يمكننا تعلم لغة ثانية بصفة جيدة في سن الرشد؟ فحسب الفرضيات التي صيغت خلال سنوات الستينات (1960) فلن نكون مزدوجي اللغة إذا لم يتم تعلم اللغة الثانية قبل سن التاسعة من العمر، لأن بعد هذه المرحلة الحرجة يكون هناك تقلص وانخفاض لليونة وقابلية الدماغ (la plasticité du cerveau). وفي هذا السياق، صرحت برجيت ستيمر (Brigitte Stemmer): " إن المناطق الدماغية المسئولة على معالجة اللغة تتعرض للتصلب مع تقدم العمر، جاعلة بذلك تعلم لغة جديدة أمر جد صعب". (Dominique.N, 2006)

ويضيف كل من بنفيلد (Penfield) ولينبرج (Lenneberg) أن تعلم لغة أجنبية يتم بسهولة أكبر عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 2 و13 سنة، أما التعلم الذي يتم بعد ذلك فيكون صعبا واللغة المتعلمة تكون عرضة للعديد من النقائص والثغرات.

وفي نفس السياق، حاولت الباحثة برجيت ستيمر (Brigitte Stemmer) بالتعاون مع العديد من الباحثين من جامعة بوشوم (Bochum) الألمانية الإجابة على مجموعة من التساؤلات التالية: (Dominique.N, 2006)

- هل يمكن لشخص راشد أن يتعلم لغة أجنبية مثلما هو الحال لدى الشخص الذي يتعلم لغة الأم؟
- ما مدى تأثير العوامل الانفعالية والمعرفية في هذا التعلم؟
- هل هناك اختلافات دماغية بين التعلم الطبيعي للغة الأم وتعلم لغة ثانية؟

للإجابة على مختلف هذه الأسئلة قامت ستيمر (Stemmer) وزملائها بتقييم القدرات والمهارات اللغوية والكتابية لمجموعة من الطلاب الشباب الفرنسيين، والانجليز، والعرب، والأسبان و البولونيين المسجلين بالجامعة الألمانية لتعلم اللغة الألمانية. وقد امتدت الدراسة للعديد من السنوات، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية مثل قدرات الانتباه والتذكر بالإضافة إلى التأثيرات الاجتماعية الثقافية ودور الدافعية في عملية التعلم.

وفي المرحلة الثانية من الدراسة، اتجهت فرقة البحث لاستقصاء آثار اللغة في الدماغ باستعمال صورة الدماغ الكهربائية (Electro-cephalogramme) ذات تصميم عال

والتصوير الدماغي ذا صدى مغناطيسي. وبفضل مثل هذه التقنيات يمكن ملاحظة المناطق الدماغية التي تم تنشطها خلال مهام محددة مرتبطة بلغة الأم أو باللغة الثانية.
أسفرت نتائج هذه الدراسة أنه كلما كان تعلم لغة ثانية في سن مبكر لدى مزدوجي اللغة، كلما كانت المناطق الدماغية للفهم والإنتاج المرتبطة باللغتين متشابهة ومماثلة. أما في حالة التعلم المتأخر للغة ثانية، يكشف التصوير الدماغي أنه لا يكون هناك دائما نفس المناطق الدماغية الخاصة بفهم اللغتين. (Dominique.N, 2006)
وتضيف الباحثة ستيمر (Stemmer) أن نتائج هذه الدراسة توضح أنه كلما كان التعرض والاتصال بلغة أجنبية في السنوات الأولى من الحياة، كلما استدعى الدماغ منطقته اللغوية. وهذا ما يفسر لماذا يبدو الأطفال أنهم يمتلكون موهبة في تعلم اللغات، وأن لديهم كل الفرص للوصول إلى تحكم كبير في اكتساب لغة جديدة مقارنة بالأشخاص الأكبر سنا.كما كما ترى أن الازدواجية اللغوية في البيت تمثل ورقة ناجحة ومؤهل نجاح للطفل، ذلك أن تعلم لغة أخرى في سن مبكر توفر ميزة ومنفعة تتمثل في الانغماس في ثقافة أخرى وتنشط الدماغ وتقود بالطفل إلى رفع تحديات فكرية أخرى.
ولا تعتقد ستيمر (Stemmer) أن لغة الأم تتعرض للتهديد نتيجة الاتصال المبكر مع لغات أخرى، وتضيف أنه من الممكن تعلم اللغة في سن الرشد، لكن أفضل طريقة لتصبح مزدوج اللغة هو أن تتصل باللغتين منذ الميلاد. (Dominique.N, 2006)

## 3-6 مزايا ومنافع الازدواجية اللغوية المبكرة على مستوى النمو الفكري:

تعتبر الازدواجية عامل لتطوير الذكاء في مجالات مختلفة كالتفكير المجرد والتفكير الرمزي (La pensée abstraite et symbolique). فالطفل المزدوج اللغة يظهر أداء عال وذا دلالة مقارنة بالطفل أحادي اللغة في استعمال اللغتين، وكلما كان الطفل صغيرا كلما كان اكتساب اللغة أسهل.
ويرى بوتيير- كاستان (Bauthier- Castain) أن الطفل الذي يتلقى تربية مزدوجة اللغة يحصل عموما على أحسن النتائج المدرسية نتيجة امتلاكه قدرات فكرية جد متطورة، وهي نفسها القدرات التي يتطلبها العمل المدرسي. كما أشار بيكر (Baker) أن الدراسات التي أجريت في العديد من الدول أظهرت أن الأطفال مزدوج اللغة تحصلوا

على درجات عالية في اختبارات حاصل الذكاء ولديهم قدرات إبداعية متفوقة. وأسفرت مقارنة الأطفال مزدوجي اللغة بأحادي اللغة، أن الفئة المزدوجة تحصلت على أحسن النتائج في اختبارات التفكير العلمي (Réflexion scientifique) وفي حل المسائل الرياضية.

**6-4- هل الازدواجية اللغوية صالحة لأبنائنا؟**

إنه من الطبيعي أن نتساءل إذا كانت الازدواجية اللغوية صالحة لأبنائنا خاصة في السياق التطوري والنمائي. إن الإجابة على هذا السؤال " نعم، فغالبا ما تكون الازدواجية صالحة".

ويشير جونفيف لميو (Geneviéve Lemieux) قائلا: " إن الظروف التي تجعلنا مزدوجي اللغة ترتبط بالعديد من العوامل، ويجب أن نميز هنا بين الازدواجية اللغوية قبل وبعد المدرسة في تحديد هذه العوامل ".

**6-5 الازدواجية اللغوية قبل الدخول المدرسي:**

ويميز الباحث هنا بين نوعين من العوامل: عامل تسلسل وتعاقب التعرض لمختلف اللغات وعامل الوقت المستغرق للتعرض لكل لغة. وسيتم التفصيل فيهما في مايلي:

*** عامل تسلسل وتعاقب التعرض لمختلف اللغات: La séquence d'exposition aux différentes langues**

يمكن أن يتعرض الطفل في البيت للغات مختلفة بصفة مماثلة، كان يتحدث إليه والديه كل على حدا لغة مختلفة. وفي بعض الحالات، فإن الشخص الذي يهتم بالطفل طوال اليوم ( مربية، حاضنة) التي تستعمل لغة أخرى غير التي يتحدث بها في البيت.

وفي حالات أخرى، تكون الازدواجية اللغوية تسلسلية وتعاقبية، بمعنى أن الطفل يتصل بلغة واحدة منذ ميلاده، ثم خلال مسار حياته تضاف لغة ثانية أو عدة لغات في وسطه المعاش نتيجة وجود شخص جديد يقاسمه سكنه، أو نتيجة تغيير مقر سكنه بسبب العمل أو الهجرة. مثال ذلك تبني طفل من الخارج مما يؤدي إلى اختفاء لغة الأم كلية لتستبدل بلغة أو عدة لغات أخرى جديدة.

*** عامل الوقت المستغرق للتعرض لكل لغة: Le temps d'exposition a chacune des langues**

إنه من النادر في الوضعية التي يتحدث فيها الوالدين للطفل كل بلغته أن يكون توزيع استعمال اللغتين متساوي (50-50)، ذلك لأنه يمكن لأحد الوالدين أن يستغرق وقتا أطول من الطرف الآخر. ومن جهة أخرى، فإذا كانت لغة أحد الوالدين هي لغة الجماعة، فإنه من المحتمل أن يكون الوقت المستغرق لهذه اللغة أكبر.

لكن ماذا يعني ذلك بالنسبة للطفل الصغير؟ لكي يكون الطفل مزدوج اللغة يجب أولا أن يتعرض ويتصل كفاية للغتين، بمعنى أن يكون له فرص أن يعيش مواقف ووضعيات اتصالية دالة في كل لغة من هاتين اللغتين. ضف إلى ذلك، فمن المهم أن يكون النموذج اللغوي المقدم ذا نوعية.

وفي حالة يكون النموذج اللغوي المقدم رديء النوعية وغير كافي ففي غالب الأحيان لا يكتسب الطفل أسس صلبة في هذه اللغة. مثال ذلك يمكن لأحد الوالدين أن يعرض طفله في سن مبكر للغة الأساسية للجماعة، وبإمكانه أن يستعمل هذه اللغة عند الاتصال مع طفله، وهو لا يعرف جيدا هذه اللغة، ويمكنه أيضا أن يطلب من الشخص الذي يرعى ابنه تعليمه ذلك، وبالتالي يكون النموذج المقدم للطفل غير كافي.

لذلك يجب عدم إهمال أهمية إكساب الطفل لغة أم صلبة، وأفضل نصيحة يتبعها الأولياء والمربين أن يستعملوا مع الطفل اللغة التي يتمكنون ويتحكمون فيها بصفة أفضل.

## 6-6 الازدواجية اللغوية في المدرسة:

إن الوضعية التي يكتسب ويتعلم فيها الطفل لغة جديدة في سياق مدرسي تمثل هي أيضا حالة الازدواجية اللغوية التسلسلية والتعاقبية (Bilinguisme Séquentiel). ففي الوسط المدرسي فإن وقت التعرض والاتصال بلغة ثانية يتغير حسب نوع البرنامج (مثل درس اللغة الثانية، برنامج تغطية لوقت جزئي أو كلي للغة، تخصيص بضع ساعات في الأسبوع إلى غالبية الساعات التي يقضيها الطفل في المدرسة) مما ينتج عنه نتائج مختلفة.

ويميز الباحث هنا بين نوعين من العوامل لاكتساب اللغة الثانية في الوسط المدرسي: عامل قيمة أو مكانة اللغة بالنسبة للغة أخرى وعامل دافعية تعلم اللغة الثانية، وهي بمثابة متغيرات اجتماعية لغوية. وسيتم التفصيل فيهما في الآتي:

*** عامل قيمة أو مكانة اللغة بالنسبة للغة أخرى: La valeur ou le prestige qu'une langue peut posséder par rapport à une autre**

إن تعلم لغة جديدة يتم بصفة أسرع عندما تكون هذه اللغة أحسن وأفضل طريقة للاندماج في الجماعة، كما هو الحال للأجانب حديثي القدوم.

يرى بينتو (Pinto, 1993) أن تطوير الازدواجية اللغوية والمهارة المعرفية التي تنتج عنها ترتبط بمتغير نفسي- اجتماعي هام لا بد أخذه بعين الاعتبار وهو المكانة النسبية للغات. إن مكانة اللغة تحد للطفل ليس فقط اتجاهه نحو هذه اللغات وإنما أيضا اتجاهه نحو تعلمها. فإذا كانت للغتين قيمة ومكانة في الوسط الذي يعيش فيه الطفل، فإن ذلك سيفيد في نموه وتطوره المعرفي والعام. بينما إذا قابل الطفل عدم التوازن بين القيمة والمكانة الاقتصادية، والثقافية واللغوية لجماعة مقارنة بجماعة أخرى، يمكن أن يؤثر اختلال التوازن هذا على المستوى الفكري وعلى القدرة والمهارة اللغوية للغة الأم. وغالبا ما يقع أطفال المهاجرون في هذه الوضعية. (Pinto, 1993, p123)

*** عامل دافعية تعلم اللغة الثانية: La motivation à apprendre une langue seconde**

تعتبر الدافعية عامل أساسي لكل تعلم بما فيها الازدواجية الغوية المبكرة. لذلك فإن بعض الاضطرابات المرتبطة بالازدواجية اللغوية ترجع لعوامل أخرى غير التوظيف المعرفي والاستعدادات والقدرات اللغوية أو نوعية الأصوات المدركة مثل عامل الدافعية.

إن تعلم مزدوج اللغة ينجح أكثر عندما يحمل كل الأولياء والمقربين من الطفل نفس القيمة والتقدير لكل لغة من اللغتين ولكل ثقافة من الثقافتين. مثال ذلك التجربة الكندية، فالأولياء الناطقين باللغة الانجليزية (Anglophones) يرون في الانجليزية بأنها اللغة المهيمنة والمسيطرة، لكن تعلم الفرنسية حاليا يمثل بالنسبة لهم تعلم ذا أهمية وامتياز اجتماعي وثقافي. بالمقابل، فإذا كان هناك تهميش واحتقار في الوسط المدرسي للغة المتحدث في البيت، يمكن أن يؤدي ذلك إلى اضطراب الطفل. وفي السياق نفسه،

يصرح لمبير (Lambert, 1990) قائلا: " يتم الإشارة إلى الطفل باحتقار لإرثه وانتمائه الثقافي ولغته الأم وكأنها إعاقات لا بد من التخلص منها وحذفها، فتعرضه لمثل هذه الانتقادات تعمل على تضخيم وتفاقم اضطرابات التعلم لديه". ويضيف الباحث أن الأطفال الذين لا يملكون القوة الوجداني والنفسية ( Force affective et psychologique) الضرورية لمواجهة الازدواجية اللغوية يمكن أن يؤدي ذلك إلى اضطراب في النمو الوجداني والنفسي مما يولد لدى الطفل الضغط والقلق. ( Lambert, 1990, 217)

كما أن الطفل الذي يتعلم لغة ثانية في المدرسة، يمكن أن لا تكون لديه الدافعية لتعلمها لأنه لا يرى فائدة ملموسة من فعل ذلك.

نستخلص مما تقدم أن الازدواجية اللغوية صالحة لأبنائنا، فقد أظهرت الدراسات الحديثة أن تعلم واكتساب لغة ثانية يعمل على تنشيط نمو وتطور القدرات اللغوية، بمعنى تعزيز القدرة على التفكير في اللغة التي تسمح بدورها إحداث العديد من الاكتسابات اللاحقة كالقراءة، الكتابة، استراتيجيات الفهم، التحليل النحوي...الخ. كما أن الطرق المؤدية للازدواجية اللغوية جد متنوعة. في بعض الأحيان، فإن تعلم لغة ثانية يكون مفروض من سياق اجتماعي. وفي أحيان أخرى يكون ميراث ثقافي أو مظهر عائلي.

**7- كيف يمكن تقييم درجة الازدواجية اللغوية؟:**

أول التحقيقات التي أجريت لتقييم الازدواجية اللغوية انطلاقا من معايير موضوعية يعود الفضل فيها لكل من لمبير وبير (Lambert & Peal, 1962) من خلال أبحاثهما التي أجريت بالمدارس الابتدائية لمنتريال(Montreal).

في أول خطوة، تعلق الأمر بتحديد مؤشر التوازن بين الفرنسية والانجليزية، أو ما يسمى بدرجة التوازن (B.S: Balance Score) وذلك بهدف عزل من مجموعة تتكون من 364 طفل مزدوجي اللغة الحقيقيين. ويتم حساب درجة التوازن (B.S) وفق المعادلة التالية:(Lanchec.J.Y,1982, p 68)

$$B.S = \frac{NF - NE}{NF + NE} \times 100$$

**NF:** تشير إلى عدد الكلمات الفرنسية المنتجة في الدقيقة.

**NE:** تشير إلى عدد الكلمات الانجليزية المنتجة في الدقيقة.

إذا أسفرت النتيجة على درجة تساوي الصفر (0) فهذا يشير إلى ازدواجية لغوية جد متوازنة، أما إذا أسفرت على درجة موجبة (+) فهذا يفسر بهيمنة وسيطرة اللغة الفرنسية، في حين إذا أسفرت النتيجة على درجة سلبية (-) فهذا يفسر بسيطرة اللغة الانجليزية. ولتكملة تقييم الازدواجية اللغوية، يعتمد الباحثين إلى جانب مؤشر التوازن إلى قياسات أخرى منها مايلي:

- اختبارات تداعي الكلمات فرنسي- إنجليزي أو إنجليزي- فرنسي.
- الكشف عن التداخلات اللغوية في الحديث اليومي للفرد.
- قياس سهولة التعبير.
- مقياس التقدير اللغوي الذاتي.

**7-1- مزايا و مساوي الازدواجية اللغوية:**

**7-2 مزايا الازدواجية اللغوية:**

السؤال الذي يطرح نفسه هنا، هل التربية مزدوجة اللغة تمثل مؤهل للنجاح أو عائق للمتعلمين؟ العديد من الأدلة والبراهين التي قدمت لتدعيم أو معارضة هذا المشروع.

*** بعض الأدلة المقدمة لمساندة ودعم الازدواجية اللغوية:**

العديد من الباحثين الذين يرون أن الازدواجية اللغوية تمثل مؤهل نجاح بالنسبة للمتعلمين وذلك يرجع إلى الآتي:

- يرى كومينز (Cummins) أن الأطفال مزدوجي اللغة يتفوقون على الأطفال أحادي اللغة فيما يخص المدلولات اللغوية (المعاني) وطريقتهم في التفكير.
- يرى كل من بيل و لامبير (Peal & Lambert, 1982) أن الأطفال مزدوجي اللغة ينجحون أفضل في اختبارات الذكاء اللفظية وغير اللفظية.

- أفضل حساسية للخطأ في التعبير وتصحيحه يظهر لدى مزدوجي اللغة.

- إن تطور دلالة الألفاظ لدى مزدوجي اللغة يتم خلال بضع سنوات قبل وبأسرع وقت من الأطفال أحادي اللغة.

- بالنسبة للبعض، فالفرد مزدوج اللغة يمتلك مهارة اتصالية مماثلة ومتكافئة مع تلك التي يمتلكها أحادي اللغة، حتى وإن كان أحيانا الشكل اللغوي مختلف جدا.

- لمزدوج اللغة تناول لغوي مزدوج، لذلك يمتلكون بعض الامتياز الاجتماعي- اللغوي والسلوكي مقارنة بأحادي اللغة، كما يمتازون بقدرات الانفتاح الفكري الواسع على ثقافات وأنماط تفكير أخرى.

- يرى باكر (Baker, 1988) وريسيردلي (Ricciardelli, 1992) أن الأطفال مزدوجي اللغة يمتلكون قدرة تفكير إبداعية كبيرة.

- يرى بيلستوك (Bialytok, 1987) أن لمزدوجي اللغة قدرات لتغيير اللغوي (Métalinguistique) أكثر تطورا من أحادي اللغة.

- يرى بين- زيف (Ben-Zev, 1977) أن مزدوجي اللغة يمتلكون أفضل حساسية اتصالية، لكونهم يدركون أفضل العوامل الموقفية ويستجيبون بصفة أسرع لتصحيح أخطاء التخطيط والسلوك، كما ينجزون أحسن المهارات في اختبارات الإدراك المكاني.

- حتى تتمكن قدرات الطفل المزدوج اللغة من البروز يجب أن ينتمي لوسط عائلي مثير مما يساعد على خلق جو لغوي يكون له تأثير عليه.

- ترى المجتمعات الأحادية اللغة أن الازدواجية اللغوية ظاهرة متناقضة، فهي تجر معها امتيازات ومنافع كبيرة، كما لها عيوب كثيرة ومتعددة.(Grosjean, 1982,p24)

من مزايا الازدواجية اللغوية نميز:

- نمو وتطور معرفي مبكر للطفل.
- قدرة إبداعية كبيرة.
- رحابة الفكر وانفتاحه.
- قدرة تحمل أكيدة...الخ.

على العموم، أسفرت التجارب حول الازدواجية اللغوية لنتائج مرضية في أغلب الحالات.

### 7-3 عيوب ومساوي الازدواجية اللغوية:

تطرح التربية مزدوجة اللغة بعض المشاكل حسب تصريح لويز دابان ( Loise Dabéne, 1994)، منها مشاكل من نوع لغوي، اجتماعي وثقافي، دون أن ننسى المشاكل من النوع العام.

وتضيف الباحثة، أن من العيوب الكبرى للازدواجية اللغوية ما يسمى بشبه اللغة (Semilinguisme) الذي كثيرا ما يظهر لدى العائلات المحرومة. ويقصد بشبه اللغة (Semilinguisme) مهارة و قدرة ناقصة للطفل في اللغتين أو أكثر التي يستعملها وذلك من حيث الفهم، وفي غالب الحالات فهو لا يفهمها مطلقا.

أما العمل الذي أجرته ازبل هومبرقر (Isabelle Homberger) أسفر أن من المساوي الأخرى للازدواجية اللغوية القصور المزدوج في المهارة اللغوية الذي يشبه كثيرا ما يسمى بشبه اللغة (Semilinguisme)، لكن هناك اختلاف بينهما حيث يستعمل مفهوم القصور المزدوج للمهارة إذا كان الطفل عرضة لخطرين: العزل والاستئصال. كما أنه مهدد ليصبح مهمش مرتين.

ومن مساوي وعيوب الازدواجية اللغوية حسب جروسجين(Grosjean, 1982,p24) **:**

- تأخر دراسي ومعرفي للطفل المزدوج اللغة.
- تهميش الطفل المزدوج اللغة واحتقاره.
- مستوى شبه (نصف) لغويي (Semilinguisme)...الخ.

في الحقيقة هذه المزايا والعيوب لا ترتبط كثيرا بالازدواجية اللغوية، وإنما ترتبط بالوضعية النفسية الاجتماعية التي يتواجد فيها مختلف الأشخاص مزدوجي اللغة، فالبعض منهم أعضاء من الطبقة المسيطرة في المجتمع، والبعض الآخر غير ذلك، وبعضهم تلقى تمدرس متكامل والبعض الآخر لا، وبعضهم ينتمي لجماعة اجتماعية تمثل الأغلبية والبعض الآخر غير ذلك...الخ. إنها العوامل التي تفسر أساسا ما يعتقد

أنه مزايا وعيوب الازدواجية اللغوية، وليس الاستعمال اليومي لإحدى اللغتين أو الاثنتين أو أكثر من لغة.(Grosjean, annee,p24 ):

## 8- المهارة والكفاءة الاتصالية لمزدوج اللغة: La compétence communicative du bilinguisme

نادر جدا أن نصادف مزدوج لغة يمتلك تحكم تام وتمكن متكافئ و/أو تام للغتين، تقريبا دائما نلاحظ عدم توازن بين اللغتين، ذلك لأن الشخص المزدوج اللغة يستعمل كل منها في ميادين وأنشطة مختلفة ( لغة يستعملها فقط في مجال العمل، ويستعمل اللغة الأخرى في البيت، ولغة أخرى كتابية واللغة الأخرى لا يستعملها...الخ).

ويختفي عدم التوازن هذا إذا تناولنا الازدواجية اللغوية ليس من خلال التحكم الذي يمتلكه مزدوج اللغة للغتين، ولكن نتناولها من حيث الكفاءة والمهارة الاتصالية التي يستعملها لمواجهة حاجيات الحياة اليومية. (Grosjean, 1982,p21-22)

إن مزدوج اللغة المستقر(Stable) والذي لم يعد في مرحلة تعلم لغة من اللغتين، هو ذلك الشخص الذي يظهر نفس الكفاءة والمهارة الاتصالية لأحادي اللغة ويتحدث بصفة جيدة مع الوسط المحيط لهذا الأخير (ولكن بصفة مختلفة بالطبع).

لا يجب تقييم هذه الطاقة الاتصالية لدر مزدوج اللغة من خلال لغة واحدة، لأن الازدواجية اللغوية كل متكامل، ذلك لأن الوجود المتزامن والمتفاعل للغتين ولدت لديه، فهو يكون مجموعة لغوية يصعب تحليلها للغتين أحاديتين. والمقارنة الوحيدة الممكنة يجب أن تجرى على مستوى المهارة الاتصالية.(Grosjean, 1982,p22)

السؤال المطروح هنا، هل الشخص المزدوج اللغة باستعماله إحدى اللغتين أو الأخرى، أو يستعمل اللغتين معا في آن واحد ( حسب المخاطب، الوضعية، الموضوع...الخ) يصل لمستوى اتصال بنفس فعالية أحادي اللغة من نفس المستوى الاجتماعي – الاقتصادي؟

العديد من الباحثين يفضلون مقارنة أحادي اللغة بمزدوجي اللغة على الصياغة اللغوية (La forme linguistique)، وكثيرا ما لاحظوا وجود عجز لغوي لدى مزدوجي اللغة.

فالمزدوج اللغة مثله مثل الأحادي اللغة هو شخص متصل (Communiquant)، ومادام كذلك عليه أن يطور مهارة وكفاءة اتصالية مماثلة لتلك عند أحادي اللغة. وتستخدم هذه الكفاءة من لغة لأخرى أو اللغتين معا وفي آن واحد (على شكل الكلام المزدوج اللغة) وهذا يتوقف على الموقف الاتصالي، الموضوع والمخاطب، ولا يمكن تقييم هذه المهارة إلا عند دراسة الاتصال لدى مزدوج اللغة في مجمله وليس من خلال لغة واحدة.

ليس مزدوج اللغة شخص ثنائي الأحادية اللغوية( Deux monologues ) وإنما هو كل متكامل ( Un tout ) ولديه مهارته وكفاءته اللغوية التي يجب تحليلها كما هي. فإذا كان لا بد من إجراء مقارنة بين أحادي ومزدوج اللغة، فيجب أن تتم على مستوى كفاءتهم ومهارتهم الاتصالية وليس إجراء مقارنة على مستوى إحدى اللغتين أو الأخرى.(Grosjean, 1982,p22-23)

## 8-1- أثر الازدواجية اللغوية على تطوير كفاءات ومهارات خاصة: ( Facultés spécifiques)

أظهرت بعض الدراسات الحديثة أن الازدواجية اللغوية تمنح للطفل كفاءات ومهارات لتفكير مميز في المجال اللغوي ومن ثم أثر ذلك على مكتسباته المدرسية. فالطفل المزدوج اللغة وبفضل قدرته على صياغة نفس المفهوم بلغتين بإمكانه أن يتخذ مسافة أو حتى أن يظهر تأخرا في بعض جوانب اللغة. كما وضح العديد من الباحثين تفوق مزدوجي اللغة مقارنة بأحادي اللغة في المهام التي تستدعي الاستراتيجيات الإدراكية، والتعامل مع الرموز، والإبداع اللفظي وغير اللفظي وفهم الديناميات التركيبية – التعبيرية والنموذجية للغة...الخ.( Ozdemir.e, 2000,p26-28)

وسيتم في ما يلي عرض بعض المهارات الخاصة (Facultés spécifiques) التي تعمل الازدواجية اللغوية تطويرها لدى مزدوج اللغة.

## 2-8 الازدواجية اللغوية والإحساس الصوتي: ( Bilinguisme et la conscience phonologique)

ويقصد بالإحساس الصوتي القدرة والكفاءة التي يجب أن يكتسبها الطفل ليتعلم القراءة والكتابة، وذلك باكتشاف مبدأ الهجاء (هجي الحروف) الذي يرتكز على معرفة التلازم بين الصوت والحرف، ويتم تطوير هذه الكفاءة تدريجيا. ويشير جمبرت ( Gombert, 1990) أن للطفل قدرة تمييز مبكرة للأصوات اللغوية وبإمكانه أن يفرق بين لغة الأم ولغة أخرى.

وعليه، أجرى العديد من الباحثين دراسات حول مزدوجي اللغة والإحساس الصوتي، واستنتجوا أن الازدواجية اللغوية توفر بعض الامتيازات في هذا المجال. فقد أسفرت دراسة كل من روبين وتورنر (Rubin & Turner, 1989) ودراسة بيرجو (Perregaux, 1994) بروز مهارات وكفاءات متفوقة لدى مزدوجي اللغوي في مهام الإحساس الصوتي مقارنة بأحادي اللغة. كما وضح كل من برويك وجنيس (Bruck et Genesee, 1995) أثر تعلم لغة ثانية على نمو وتطور الإحساس الصوتي من خلال أهمية الاتصال باللغة الثانية وعمر الطفل واتصاله بمهارة القراءة. واستخلص أوزدمير(Ozdemir.e, 2000) أن النظام الصوتي للغات يحدد النضج المبكر لمرحلة الإحساس الصوتي.

وقد أشار أوزدمير(Ozdemir.e, 2000) أإن بعض اللغات تشدد أكثر على المقطع اللفظي (Syllabe) أو الصوت، وعندما يستدعي الأمر إنجاز مهام معينة لوحظ أن النتائج تختلف وتتغير حسب اللغات المتصل بها. مثال ذلك، فالأطفال الأتراك لديهم إحساس مرتفع بالمقطع اللفظي، كما أن الأطفال الايطاليين لديهم إحساس صوتي وإحساس بالمقطع اللفظي أكثر من الأطفال الانجليز. وتفسير ذلك، أن هذا التفوق يرجع لازدواجيتهم اللغوية التي تمنح لهم حساسية جد دقيقة للوحدات الصوتية للكلمات، وكذلك نتيجة اتصالهم بالعديد من اللغات المتنوعة، كما أنهم يتابعون مجرى الحديث بيقظة وانتباه أكبر.

وفي السياق نفسه، قام أوزدمير(Ozdemir.e, 2000) بدراسة مقارنة بين أطفال من أصل تركي وأطفال بلجيكيين في مدينة بروكسل، مع الأخذ بعين الاعتبار أثناء المقارنة معيارين أساسيين: المعيار الاجتماعي- الاقتصادي ومعيار الممارسة اللغوية في البيت. أسفر التحليل الكيفي لنتائج الدراسة أن الأطفال مزدوجي اللغة من أصل تركي أظهروا نوع من السهولة في المهام التي تطلبت استعمال المقاطع اللفظية والأصوات مقارنة بالأطفال البلجيكيين من نفس المستوى الاجتماعي- الاقتصادي. وتفسير ذلك، أن اللغة التركية أكثر تشددا على المقاطع اللفظية. كما قام الباحث بتطبيق بطارية من الاختبارات على نفس أطفال عينة الدراسة، بهدف التعرف مسبقا عن نوع الصعوبات التي يتلقها الأطفال قبل مواجهة نشاط الكتابة، أسفرت نتائج تحليل أخطاء الأطفال الأتراك وجود تداخلات لغوية بين اللغة التركية واللغة الفرنسية لدى هذه الفئة. وإن الاستنتاج المستخلص من هذه الدراسة أن الأطفال المزدوجي اللغة لديهم سهولة أكبر للتعامل مع مقاطع الكلمة.

**9- الازدواجية اللغوية وحاصل الذكاء:**

إن قضية تأثير الازدواجية اللغوية على القدرات الفكرية كثيرا ما نوقشت في دراسات أدت لنتائج مختلفة خاصة قبل سنة 1960. فقد بينت الدراسات السابقة باستعمال اختبارات لفظية تستدعي معارف لم يتحكم فيها مزدوج اللغة في كلا اللغتين،ه مما جعل الباحثون يستنتجون أن الازدواجية اللغوية تؤدي إلى قصور في المهارات والقدرات.

أما دراسة بيل ولمبير (Peal & Lambert, 1962) أظهرت نتائج معاكسة، فقد بين التحليل الإحصائي لنتائج مزدوج وأحادي اللغة على مقياس اختبار الذكاء غي لفظي عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين.

ففي دراسة أجراها بالكان (Balkan) بهدف المقارنة بين مجموعة مزدوجة اللغة (فرنسي إنجليزي) ومجموعة أحادية اللغة من نفس الوسط الاجتماعي. أسفرت الدراسة لنتائج تعزز وتشجع على الازدواجية اللغوية. وفي ذلك يصرح بالكان (Balkan) قائلا:" يظهر مزدوج اللغة المبكر والمتوازن إمتيازات في كل مجالات

الذكاء، كما يظهر مرونة فكرية أكثر من أحادي اللغة، بمعنى لديه قدرة أكبر لإعادة تنظيم المكونات المختلفة للمشكل، وإيجاد تنظيم جديد في الوضعيات التي تكون فيها المعطيات مبنية بصفة مختلفة".

بينما أسفرت دراسة بينفليد وروبرتز(Penfield & Roberts) أن تقريبا في سن 4 أو 5 سنوات، فإن دماغ الطفل يفقد القدرة على الترميز المستقل لنظامين لغويين مختلفين، لهذا السبب يقترح الباحثان للحفاظ على هذه القدرة بتطوير الازدواجية اللغوية عند الطفل في سن مبكرة. (Lanchec.J.Y,1982, p70-71)

وفي سياق العلاقة بين الازدواجية اللغوية والذكاء، أظهرت إحدى الدراسات بأن الأطفال متوسطي الذكاء بإمكانهم اكتساب لغة أجنبية بسهولة، وكلما كان هذا التعليم مبكرا كلما كان للطفل حظوظ لأن يصبح مزدوج لغة متوازن ولديه القدرة للانتقال من لغة لأخرى بدون بذل جهد ظاهر.

كما أسفرت الدراسات الأولى في هذا المجال على ضرورة اتخاذ الحذر تجاه النتائج السلبية للازدواجية اللغوية المبكرة على النمو المعرفي، حيث كان يعتقد أن الطاقة الفكرية (الذهنية) اللازمة والمطلوبة لتعلم لغة ثانية قد استعملت ووظفت على حساب أنشطة أخرى مثل الرياضيات أو التفكير المنطقي. وهذه النتائج أدت إلى ظهور نظرية التوازن (Théorie de l’équilibre) التي ترى أنه بإمكاننا الوصول إلى تحكم تام للغة ثانية على حساب اللغة الأولى، ذلك لأن مواجهة لغة ثانية في سن مبكر تعيق وتعرقل عملية ترسيخ واستقرار لغة الأم.(Harley et al, 1990)

بينما دراسات حديثة حول العلاقة بين التوظيف المعرفي والازدواجية اللغوية نقضت أسس هذه النظرية، حيث يعتقد حاليا بأن التأرجح المتواصل والمستمر من لغة لأخرى يمثل تدريبا معرفيا جد مثمر، يمكن أن يؤدي بالطفل إلى تكيف معرفي (adaptabilité cognitive) كبير، وبالتالي يمكن للازدواجية اللغوية أن تعزز الذكاء وتقويه.(Harley et al, 1990)

أسفرت الدراسة التي قام بها لمبير (Lambert, 1990) أن الأطفال مزدوجي اللغة من منطقة منتريال (Montréal) تحصلوا على أفضل النتائج من الأطفال أحادي اللغة في قياس الذكاء انطلاقا من مهارات لفظية وغير لفظية. وقد استنتج لمبير (Lambert) أن

تعليم مزدوج اللغة يمثل امتيازا بالنسبة لطفل موهوب في اللغات. (Lambert, 1990, 211)

إن تعليم مكثف للغة أجنبية يمثل حملا ثقيلا جدا لتحمله من طرف العديد من الأطفال، لذلك يعتقد بأن للازدواجية اللغوية آثار ايجابية على الذكاء إلا عند الأطفال الذين يمتلكون على الأقل ذكاء متوسط حسب نظرية العتبة (La théorie du seuil) لكل من كيمينز وسوان (Cummins & Swain)، فحصول الطفل على مستوى أدنى من عتبة ذكاء معينة (Seuil d'intelligence) يمكن أن تجعل من الازدواجية اللغوية لديه تجربة مؤلمة عوض أن تعمل على تحسين وظائفه المعرفية. على العموم لكي يصبح الطفل مزدوج اللغة يجب أن يبذل جهودا معرفية إضافية. (Harley et al, 1990)

## 10- الازدواجية اللغوية وجوانب أخرى:

### 10-1 شخصية مزدوج اللغة:

هناك فكرة ترى أن لمزدوج اللغة شخصية مزدوجة، فهو مثلا صريح، وعدواني وصارم في إحدى اللغات، ومتحفظ، وودود ومتفهم في لغة أخرى (Grosjean, 1982, p279).

هذا التغير في الشخصية ( الازدواجية في الشخصية) لا يختلف كما يحدث لدى أحادي اللغة عندما يغير هذا الأخير المخاطب والوسط والنشاط، فالأمر يختلف عندما نتحدث لوالديه، ولأصدقائه ولرؤسائه، فإننا نغير ونعدل قيلا من السلوك والاتجاهات. والأمر ذاته بالنسبة لمزدوج اللغة. فمزدوج اللغة مثله مثل أحادي اللغة ( غير المريض ) لديه شخصية واحدة، لكن يظهر ويبدي تغيرات سلوكية ترجع بدورها لتكيف الفرد مع بيئته المختلفة.(Grosjean, 1982,p24-25)

### 10-2 دماغ مزدوج اللغة: Le cerveau bilingue

والمقصود هنا بدماغ مزدوج اللغة التنظيم العصبي للغات ( l'organisation neurologique des langues) لدى هذا الأخير. إلى غاية السنوات الأخيرة، كان يعتقد وجود نوع من اللاتماثل الكبير للوظائف اللغوية لدى مزدوج اللغة، حيث يستعمل

بالمثل نصف الكرة الدماغية اليمنى ونصف الكرة اليسرى أثناء معالجة اللغة. لكن استندت مثل هذه التصريحات للأسف على دراسات تجريبية قليلة الضبط، وأجريت على حالات الأفازيا. لكن أظهرت الدراسات الحديثة أن لكل من أحادي ومزدوج اللغة نفس التنظيم الدماغي(Organisation cérébrale). (Grosjean, 1982,p25)

## 11- مختلف أشكال الاتصال لدى مزدوج اللغة:

ينتقل مزدوجي اللغة في نشاطاتهم اليومية بين أشكال مختلفة من الاتصال تنتمي كلها لنفس المجموعة الاتصالية. ففي إحدى حدود هذه المجموعة الاتصالية يتواجد مزدوج اللغة في شكل اتصالي أحادي اللغة أمام أشخاص أحادي اللغة ولا يعرفون لغته الثانية، حيث يجد نفسه مضطر لأن يستعمل لغة المخاطب (المتكلم). وفي الحد الآخر من المجموعة الاتصالية يتحدث مزدوج اللغة مع أشخاص مزدوجي اللغة مثله يستعملون نفس اللغات كما يتقبلون المزج بين اللغتين (الكلام المزدوج اللغة ( Le parler bilingue). وبين هذين الحدين للمجموعة الاتصالية توجد سلسلة من أشكال الاتصال الوسيطة، مزدوج اللغة أحيانا مدعوا للانتقال بين هذه الأشكال الاتصالية داخل نفس الحديث.

من المحتمل أن يختلف مزدوجي اللغة فيما بينهم من حيث المسافة المقطوعة على المجموعة الاتصالية، فالبعض منهم لا يمزجون أبدا بين النظامين اللغويين على شكل الكلام المزدوج اللغة(Le parler bilingue)، بينما أفراد آخرين نادرا ما يتواجدون في شكل اتصالي أحادي اللغة بصفة محضة.(Grosjean, 1982,p26)

وسيتم في ما يلي التفصيل في هذه الأشكال الاتصالية لدى مزدوجي اللغة.

### 11-1 نمط الاتصال أحادي اللغة: Le mode de communication monologue

في هذا الشكل من الاتصال يختار مزدوج اللغة لغة المخاطب الأحادي اللغة مع إبطال نشاط ما أمكن ذلك للغته أو لغاته الأخرى. وهذه القدرة على إبطال نشاط اللغة كثيرا ما أثارت انتباه الباحثين الذين كثيرا ما فسروا هذه الظاهرة باللجوء إلى عدة تفسيرات، فيرجعها بنفيلد (Penfield, 1959) إلى ما يسمى بالقاطع العصبي ( Interrupteur neurologique)، وإلى القاطع النفسي (Interrupteur psychologique) حسب مكنامرا

(Macnamara, 1967)، بينما يرجعها كل من أوبلر وألبر (Obler & Albert, 1978) إلى وجود جهاز الكشف السمعي-الصوتي ( Système de détecteur acoustico-phonétique) أو ببساطة ترجع لوجود قدرة معرفية لتنشيط وكف نشاط اللغة (capacité cognitive d'activation et d'inhibition d'une langue) حسب براديس (Paradis, 1985). (Grosjean, 1982,p26)

إن الأشخاص الذين ينجحون كلية في إيقاف اللغة الأخرى، ويتحكمون جيدا وبدون لهجة ونبرة لغة المخاطب كثيرا ما يعتبرون كأشخاص أحادي اللغة في هذه اللغة، لكن مثل هذه الحالات نادرة نسبيا. وهذا ما دفع الباحثون للتفكير أن الأشخاص مزدوجي اللغة كانوا أو ( يجب أن يكونوا ) شخصين أحادي اللغة في شخص واحد ( Deux monologue en une seul personne).

في الحقيقة إن إيقاف نشاط اللغة الأخرى نادرا ما يحدث بصفة كلية ويلاحظ ذلك في حالات التداخل اللغوي التي ينتجها مزدوج اللغة. فالتداخل اللغوي هو انحراف خاص ومميز يقوم به المتكلم في اللغة المعبر عنها، وناتج عن تأثير اللغة التي أوقف نشاطها. ويمكن لهذا التداخل أن يقع على كل مستويات اللغة ( المستوى الصوتي، مفردات اللغة، المستوى النحوي، دلالة الألفاظ، المستوى العملي-النفعي) وفي كل الطرق والكيفية اللغوية (الجانب الشفوي، الكتابي، الإشارات).(Grosjean, 1982,p27)

ويميز الباحث جروجين (Grosjean) هنا بين نوعين كبيرين من التداخل اللغوي وهي:

- التداخل اللغوي الثابت (Interférences statiques): ويشير للآثار الدائمة للغة من اللغات في لغة أخرى.

- التداخل اللغوي الدينامكي (النشط) (Interférences dynamiques): ويشير لتداخل وتطفل وقتي وسريع الزوال للغة أخرى.

وبالنسبة لهذا النوع الثاني من التداخل اللغوي (النشط) فقد أثار اهتمام خاص لدى علماء النفس اللغويين، لأنه يشير لتفاعل دينامكي ومؤقت لنظامين لغويين إنتاجيين بحيث تكون إحدى اللغتين في حالة إيقاف نشاطها. وقد تكون التداخلات اللغوية في بعض الأحيان بارزة وظاهرة (مثل لهجة الأجنبي) غير أن ذلك لا يلحق عموما ضررا للمجرى الحسن الاتصال. (Grosjean, 1982,p28)

### 11-2 نمط الاتصال مزدوج اللغة: Le mode de communication bilingue

هو شكل اتصالي يظهر عندما يتواجد مزدوج اللغة مع شخص آخر مزدوج اللغة مثله ويتحدث نفس اللغتين ويتقبل المزج بين اللغات (الكلام المزدوج اللغة: Le parler bilingue). ففي هذا النمط من الاتصال على المتخاطبين أولا تقرير اللغة الأساسية التي يستعملونها معا ويتحدثون بها. وإن اختيار هذه اللغة كان موضوع بحث العديد من الدراسات في علم الاجتماع اللغوي، فهو يستند على العديد من العوامل ونميز منها الآتي:

- **عامل مرتبط بالمخاطب:**

مثل مدى التحكم والتمكن من اللغتين، السن، المكانة الاجتماعية، التفضيل اللغوي، اللغة التي يتحدث بها يوميا مع مزدوج اللغة ورابطة القوة الموجودة بين المتخاطبين...الخ.

- **عامل مرتبط بالموقف والوضعية:**

مثل مكان تبادل الحديث، وجود أو غياب شخص أحادي اللغة ورسمية الموقف.

- **عامل مرتبط بالمحتوى (المضمون):**

مثل موضوع الحديث ومضمونه.

- **عامل مرتبط بوظيفة التفاعل:**

مثل الرغبة في خلق مسافة بين المتخاطبين، الرفع من مكانة إحدى أبطال الحديث، إقصاء أو إدماج أحدهم...الخ.

لمختلف هذه العوامل وزن وثقل يتغير حسب الوقت، كما تتحد هذه العوامل بعضها البعض ومع عوامل أخرى للوصول إلى أخذ قرار حول اللغة الأساسية المستعملة. فأمام شخص آخر مزدوج اللغة هناك دائما اختيار للغة الاتصال ولكن لا يكون هناك بالضرورة استعمال متزامن للغة الأخرى.(Grosjean, 1982,p28)

### 12- الطفل المزدوج اللغة: L'enfant bilingue

يصبح الأطفال مزدوجي اللغة لان ذلك ضروري بالنسبة لهم، كما أن بيئتهم النفسية الاجتماعية تفرض الحاجة للاتصال بلغتين أو أكثر مما يؤدي إلى الازدواجية اللغوية. وقد ترجع هذه الحاجة الاتصالية لوجود أفراد من العائلة يستعملون لغات مختلفة،

وتكون لغة المدرسة تختلف عن لغة البيت أو وجود أشخاص في محيط الطفل المباشر (مثل المربين، الأصدقاء والأجداد...الخ) يستعملون لغة أخرى. دون إهمال أهمية قيمة ومكانة اللغة أثناء اكتسابها (خاصة المراهقين). إن السبب المباشر لازدواجية اللغة عند الطفل هي الحاجة للاتصال مع أشخاص لا يتحدثون جميعهم نفس اللغة. مثال ذلك فالطفل التنزاني (Tanzaniens) قبل فترة المراهقة يصبح ثلاثي اللغة، وهي اللغة المحلية ولغة المدرسة الابتدائية (Swahili) ثم اللغة الانجليزية في المدرسة الثانوية.(Grosjean, 1982,p31)

كما يستطيع الطفل اكتساب لغة ثانية بسرعة، فهو قد يفقدها أيضا عندما يدرك بأنه ليس بحاجة لإحدى هذه اللغات فلن يعود لاستعمالها ثم تبدأ في الانطفاء حتى تختفي. وهذه الحقيقة تبرز أكثر عندما يكتشف الطفل أن والديه هم أيضا مزدوجي اللغة، لذلك يرى أن لا داعي للاحتفاظ بلغتهم إذا كانوا هم فقط الذين يتحدثون بها، وعليه فمن العوامل التي بإمكانها أن تضر نمو وتطور الازدواجية اللغوية عند الطفل هي الازدواجية اللغوية للوالدين. (Grosjean, 1982,p32)

فالطفل ليس مستعد للحفاظ على لغاته دون وجود سبب أساسي لذلك، فإذا رأى أن لغة واحدة تكفي فسيختارها دون تردد، بالمقابل فإذا رأى أن هناك حاجة ماسة لاستعمال لغة ثانية أو ثالثة (مثلا بوجود شخص أحادي اللغة يلعب دور هام في حياته) فإنه يتعلمها دون صعوبات. يكتسب الطفل المزدوج اللغة اللغتين إما بطريقة متزامنة وإما بطريقة متتالية (متعاقبة). أما فيما يخص السن المحدد بين هذين الشكلين من الاكتساب للغة، فقد تم حصره من طرف غالبية الباحثين في سن 3 سنوات. (Grosjean, 1982,p32)

وسيتم التطرق لهذين الشكلين من الاكتساب اللغوي لدى الطفل بمزيد من التفصيل في ما يلي:

### 12-1 الاكتساب المتزامن للغة: acquisition simultanée

يجب الإشارة هنا إلى أن الطفل المزدوج اللغة يكتسب اللغتين بسرعة اكتساب الطفل الأحادي اللغة لغته الوحيدة، وان كليهما يمر بنفس مراحل الاكتساب (اكتساب الأصوات

السهلة قبل الأصوات الصعبة، تعميم مفرط لمعاني الكلمات، تبسيط البنيات النحوية (structures syntaxiques)...الخ أثناء بدايته للاكتساب.

كما أن الاكتساب المتزامن للغتين يمر بمرحلة اندماج (التحام) أولي للنظامين اللغويين، ثم تتجه هذه الأنظمة اللغوية للانفصال فيما بعد لتصبح شيئا فشيئا مستقلة. وفي نفس هذا السياق، اقترح كل من فولتيرا وتاشنر (Volterra & Taeschner, 1978) نموذج للانفصال يتم على ثلاث مراحل وهي:(Grosjean, 1982,p33)

- المرحلة الأولى: وفيها يمتلك الطفل نظام مفردات واحد وليس لديه نظام قواعد.
- المرحلة الثانية: وفيها يمتلك الطفل نظامي مفردات ونظام قواعد واحد.
- المرحلة الثالثة: وفيها يمتلك الطفل نظامي مفردات ونظامي قواعد.

وتمثل المرحلة الأولى مرحلة الاندماج وتكون في غاية الجودة، كما يظهر المنطق المنتج (néologismes fabriqués) مكون انطلاقا من لغتين مثل مزج الكلمات أو الكلمات المركبة (des mots composés). وحتى يتم الانتقال من مرحلة الاندماج لمرحلة انفصال النظامين اللغويين على الطفل الاستعانة بالسياق اللغوي للمفعول الرجعي (Feed-back) للمتخاطبين أحادي اللغة ويستعين أيضا بالشكل الصوتي للغات (La configuration phonologique des langues).

## 12-2 الاكتساب المتتالي (المتعاقب) للغتين: l'acquisition successive des deux langues

كان موضوع هذا النوع من الاكتساب محور اهتمام العديد من الدراسات منذ عدة سنوات. حيث حاول الباحثين الإجابة على تساؤلات مثل السن الأمثل والأفضل لاكتساب لغة ثانية، مدى مساهمة اللغة الأولى في اكتساب اللغة الثانية، والبحث عن الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل الذي يكتسب لغة ثانية مثل الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية واللغوية. كما اتجهت أعمال ونج- فيلمور (Wong-Fillmore, 1976) لوصف كيف يطور الأطفال مثل هذه الاستراتيجيات بهدف مساعدتهم لتحقيق اتصال أحسن ما أمكن ذلك مع زملائهم أحادي اللغة، والعمل على استخلاص واستنتاج قواعد اللغة التي بصدد اكتسابها.(Grosjean, 1982,p33)

## 13- أثار الازدواجية اللغوية المبكرة على التطور المعرفي والإجتماعي والنفسي.

يكبر العديد من الأطفال وهم يسمعون ويستعملون أكثر من لغة. ويعتبر بعض الباحثين أن معظم شعوب العالم يستعملون بانتظام أكثر من لغة. كما يهتم الأولياء والمربين والمشرعين بنتائج البحوث حول ازدواجية اللغة للطفل بجهد متفق عليه للتأكد من أن ازدواجية اللغة لا تشكل خطر على الجانب العقلي والوجداني للطفل. (Nicoladis et al, 2006)

إن إحدى اهتمامات البحوث التركيز على ما إذا كانت الازدواجية اللغوية تعمل على اضطراب الأطفال وعرقلتهم(Genesee.F , 1989). فقد أظهرت دراسة جينيزي (Genesee.F , 2001) أن الازدواجية اللغوية لا تحدث الخلط، وليس لها أثر سلبي وضار على النمو، بل أكثر من ذلك فهي توفر العديد من المزايا والفائدة الاجتماعية المعرفية.

وقبل التطرق لتساؤلات ونتائج الدراسة الحالية لـ نيكولاديس وآخرون (Nicoladis et al, 2006) ، سيتم عرض نتائج دراسات سابقة في الموضوع:

أشار كل من هاميرز وبلانك ( Hamers.J.F & Blanc,2000) أن الأطفال مزدوج اللغة يشكلون مجموعة غير متجانسة، يمكن لهم أن يتكلموا أي ثنائية لغوية (أو لهجة)، وهذه اللغات تقيم بشكل مختلف من طرف الجماعات حسب الموقع الجغرافي والسياق الاجتماعي السياسي.

كما أسفرت نتائج دراسة كومينس (Cummins.j, 1981) أن نمو الأطفال المزدوج اللغة الذين يتعلمون لغتين في المدرسة يمكن أن يكونوا مختلفين عن هؤلاء الأطفال المزدوجين اللغة الذين يتعلمون لغة في المدرسة والأخرى في البيت. بالإضافة إلى درجة الكفاءة في كل لغة والذي يمكن أن يأخذ وقت كبير أو قليل، على العموم تبعا لتعرض أكبر أو أقل أهمية لهذه اللغة.

ويضيف كل من هاميرز وبلانك ( Hamers.J.F & Blanc,2000) فإذا لم يكن للازدواجية اللغوية تأثير سلبي وضار على النمو، إلا أن هناك العديد من المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج النمو لدى مزدوج اللغة منها:

- سياق تعلم اللغات.
- اتجاهات الأولياء نحو الازدواجية اللغوية.
- مكانة اللغة أو اللغات في المجتمع.
- السياق الاجتماعي الثقافي الذي يكبر فيه الطفل.
- احترام وتشجيع الطفل المزدوج اللغة عل تعلم اللغات يلعب دورا هاما في نموه وتعزز النتائج الايجابية لديه.

*** دراسة نيكولاديس وآخرون (Nicoladis et al, 2006):**

وقد أجرى نيكولاديس وآخرون (Nicoladis et al, 2006) دراسة بهدف معرفة تأثير الازدواجية اللغوية على النمو الاجتماعي المعرفي والاجتماعي الوجداني. حيث يشير النمو الاجتماعي المعرفي للطريقة التي من خلالها يتغير الأطفال مع السن ما يخص قدراتهم على التفكير في المسائل الاجتماعية والاتصالية. ويشير النمو الاجتماعي الوجداني للطريقة التي من خلالها يتغير الأطفال مع السن ما يخص التعامل مع انفعالاتهم في محيط اجتماعي اتصالي. شملت عينة هذه الدراسة نمو الأطفال أثناء فترة ما قبل التمدرس وأطفال في بداية السن المدرسي. (Nicoladis et al, 2006)

*** تساؤلات الدراسة:**

1- فهم الحاجات الاتصالية لشركاء الحديث، هل تختلف لدى الأشخاص مزدوجي وأحادي اللغة؟
2- هل يختلف النمو المعرفي بين مزدوجي وأحادي اللغة؟
3- لماذا هناك اختلافات في النمو الاجتماعي المعرفي بين مزدوجي وأحادي اللغة؟
4- هل هناك اختلافات في النمو الاجتماعي الوجداني بين مزدوجي وأحادي اللغة؟

*** نتائج الدراسة الحالية:**

- إن الازدواجية اللغوية لا تحدث خلطا واضطرابا، وليس لها تأثير سلبي ضار على النمو.

- إن الأطفال مزدوجي اللغة ليس لديهم عموما تأخر مقارنة بأحادي اللغة في كل مجالات اكتساب اللغة، والتأخيرات الملاحظة فهي على العموم ضعيفة ولا تستمر طويلا.

- عند مقارنة الأطفال مزدوجي اللغة بأحادي اللغة، يظهر المزدوج اللغة بعض الامتيازات على مستوى النمو الاجتماعي المعرفي خاصة فيما يتعلق بفهم معتقدات الآخرين، اختيار المتغيرات المهمة لحل المشكل، وتصور تفسيرين محتملين لنفس المنبه في الوقت ذاته.

عموما لا يظهر أن للازدواجية اللغوية مساوئ وعيوب، بالمقابل فإن فقدان اللغة المتحدث بها في البيت أو اللغة الأصلية والتي غالبا ما تكون ذات ارتباط قوي وعميق بالأسرة، وبالانفعالات وبالهوية يمكن أن تمثل من أهم عيوب الازدواجية اللغوية للطفل. (Nicoladis et al, 2006)

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة حول ازدواجية اللغة عند الأطفال الصغار وآثارها على التطور الاجتماعي المعرفي والاجتماعي الوجداني المبكر. وسيتم عرضها بشيء من التفصيل فيما يلي:

- أظهرت نتائج دراسة كل من لانزا، جينيز وآخرون ( Lanza, 1992 ; Genesee et al, 1976) أن الأطفال مزدوجي اللغة كانوا أكثر تقدما فيما يخص فهم الحاجات الاتصالية لشركائهم في الحديث.

-أسفرت نتائج العديد من الدراسات الأخرى أن الأطفال مزدوجي اللغة تحصلوا على أحسن النتائج مقارنة بأحادي اللغة في العديد من اختبارات القدرات المعرفية كالمرونة المعرفية (Hakuta, 1987)، والمهام التي تتطلب حل مشاكل غير لفظية(Bialytok &Majumder, 1998) الفهم النموذجي للأسماء (Benelli &Gandolfi, 1979 ; Ben-Zeev,1977)، التمييز بين التشابه دلالة اللفظ وصوته (Bialytok, 1986)، والقدرة على تقدير قواعد الجمل (Galambos et al, 1990).

وعليه، فإن التفوق في القدرات المعرفية يمكن أن تساعد مزدوج اللغة لتطوير قدرات التمثيل والتصور التي تستعمل في الاتصال الفعال. كمثال على ذلك، إن معرفة كلمتين تشير لنفس المفهوم تساعد الطفل على فهم أن شيء ما أو حدث ما يمكن تمثيله بطرق عديدة، مما يعمل على زيادة فهمه لوجهات نظر الآخرين. (Nicoladis et al, 2006)

- أشارت دراسة بوند وليي (Bond & Lai, 1986) بأن اللغة الثانية تكتسب عموما في سياق وجداني أكثر حيادية من لغة الأم. ويضيف سشروف (Schrauf, 2000) بأن الذكريات المخزنة في لغة الأم تكون عموما أكثر غنى من ناحية الدلالة الوجدانية مقارنة بالذكريات التي تحملها اللغة الثانية.

## 1-13 آثار الازدواجية اللغوية على النمو المعرفي للطفل:

أنجزت العديد من الدراسات لتحديد إن كان للازدواجية اللغوية تأثير ايجابي أو سلبي على النمو المعرفي للطفل. حتى سنوات الستينات، أشارت غالبية الدراسات إلى التأثير السلبي للازدواجية اللغوية منها التأخر الدراسي، حاصل ذكاء منخفض، التهميش الاجتماعي، الاضطرابات النفسية، لغة مترددة وركيكة، مفردات لغة محدودة وقواعد لغة ناقصة...الخ. (Grosjean, 1982,p35)

لكن خلال عشرين سنة الأخيرة وبالأخص تحت تأثير أبحاث كندية ( أعمال بيل ولمبار، Peal & Lambert, 1962). حيث أظهرت البحوث باستمرار الجوانب والمظاهر الايجابية للازدواجية اللغوية. حيث يظهر مزدوج اللغة حاصل ذكاء مرتفع، ويمتاز بالتفوق مقارنة بأصدقائه أحادي اللغة، وهو أكثر حساسية لعلاقة الدلالة بين الكلمات، كما يظهر مرونة معرفية كبيرة وحساسية اجتماعية أكبر...الخ. (Grosjean, 1982,p35)

أمام هذه النتائج المتعارضة يقف كل من الباحث والمربي والأولياء موقف تردد، ما هي الحقيقة إذن؟.

اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسات الحديثة في العديد من النقاط منها مجتمع البحث، منهجية وطرق الضبط والاختبارات المستعملة...الخ، حيث غالبا ما كانت

الدراسات الأولى تستعمل الأطفال المغتربين من مستوى اجتماعي- اقتصادي محروم، والذين ما يزالون يفهمون بصفة سيئة (أو حتى لا يفهمون على الإطلاق) اللغة التي اختبروا بها. كما تم مقارنة هؤلاء الأطفال بأطفال أحادي اللغة دون مطابقة المجموعتين في عوامل كالسن، والجنس، والمستوى الاجتماعي- الاقتصادي أو حتى عدد سنوات الدراسة. مع أننا نعلم الآن أهمية مثل هذه العوامل عندما يتعلق الأمر بالاختبارات المعرفية.

أما في الدراسات الحديثة تعلق الأمر بمجموعة مزدوجة لغة مختلفة، فالأمر غالبا ما يتعلق بأطفال يخضعون لبرامج مدرسية يطلق عليها الغمر اللغوي (immersion linguistique) ولديهم مستوى اجتماعي- اقتصادي وثقافي مرتفع. كما تم انتقاء فقط الأطفال الذين وصلوا لمستوى ازدواجية لغوية متوازنة لاجتياز الاختبار، وتم عزل الأطفال الذين يستعملون لغتين بصفة يومية لكن بدون تحكم وتمكن متكافئ لهما (للغتين).

ضف إلى ذلك، فإن الطفل الذي لا يعرف اللغة التي يختبر بها تكون نتائجه ضعيفة، كما أن الذي ينتمي لمستوى اجتماعي ثقافي محروم ولا يتلقى دعم لغوي مناسب يتحصل أيضا على نتائج ضعيفة. ليومنا هذا ولا دراسة استطاعت عزل التأثيرات الناتجة فقط عن الازدواجية اللغوية على النمو والتطور المدرسي والمعرفي للطفل. كل مرة هناك عوامل تتدخل وتؤثر في النتائج ولا تسمح بعزل التأثير الوحيد للازدواجية اللغوية. وأحسن استنتاج لهذا النقاش ما تقدم به ماكلغتان ( Mclaughtin, 1978) قائلا:" لم تصل الدراسات بعد لحصر تأثيرات الازدواجية اللغوية ولم تتوصل لإظهار ايجابياتها أو سلبيتها على مستوى الذكاء، والمهارات اللغوية ، وعلى نتائج الانجاز التربوي، والاتزان الانفعالي والتوظيف المعرفي، ذلك لأن الدراسات جاءت متعارضة". (Grosjean, 1982,p36-37)

## 14- الازدواجية اللغوية والتمدرس: دراسة مقارنة بيثقافية (فرنسا/المغرب):

منذ سنة 1926 أشار قيلفورد (Guilford) حسب فريز (Fraisse, 1957) بأن حركة الاتجاه من اليسار إلى اليمين ناتجة بلا شك عن تأثير القراءة والكتابة في العالم

الغربي، أي هي التي تحدد الاتجاه المفضل، فكل الرسامين الذين يردون تمثيل المراحل المختلفة للتطور أو حكاية قصة عن صورة يبدؤون دائما من اليسار على اليمين (Fraisse.P, 1957, p301302).

ولإظهار أثر القراءة والكتابة في لغة من اللغات في تحديد الاتجاه، قام كل من وتنر وكوقلماس، وتفيرسكي (Tversky, Kugelmass & Winter, 1991) بدراسة على عينة تتكون من 1200 طفل وراشد من جنسية أمريكية، عبرية وعربية، حيث طلب منهم إنتاج تمثيلا للعلاقات بين الأشياء في حيز زمني معين. فالمهام المطلوبة في هذه الدراسة لا تستدعي نشاط قرائي أو كتابي، فالمهمة تتطلب فقط وضع ملصقات تمثل أشياء مختلفة الواحدة مع الأخرى على ورقة مربعة الشكل: مثال ذلك بند يتعلق بالواجبات الأساسية للغذاء اليومية حيث يضع الفاحص ملصقة في وسط الورقة المربعة، ويذكر بأنها تمثل غذاء منتصف النهار، ثم يطلب من الطفل وضع الملصقات الأخرى التي تمثل فطور الصباح والعشاء. لاحظ الباحثين أثر نمط اتجاه القراءة والكتابة للغة في الاتجاه الزماني (المفهوم الزماني). أسفرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- ميل هام للأمريكيين لتمثيل الزمن من اليسار إلى اليمين.
- ميل العرب لتمثيل الزمن من اليمين إلى اليسار، مع ميل الأطفال الأصغر سنا إلى تمثيله من الأسفل إلى الأعلى.
- ميل هام للعبريين لتمثيل الزمن بطريقة أفقية ومن اليمين إلى اليسار، ليتغير الاتجاه تدريجيا مع السن من اليسار إلى اليمين. (Tversky et al, 1991, p 520-529)

وفي نفس السياق أجريت دراسات أخرى إحداهما مغربية وأخرى فرنسية – مغربية وسيتم عرضهما بشيء من التفصيل في الآتي:

*** الدراسة المغربية:**

لاحظ كل من زرهبوش وترواداك (Zarhbouch & Troadec, 2006) في بعض الكتب الموجهة لتلاميذ المدرسة الابتدائية بالمغرب، أن اتجاه سهم الزمن ( flèche du

temps) يمكن أن يأخذ عدة اتجاهات وبالأخص من اليسار إلى اليمين ومن اليمين إلى اليسار.

حيث أسفرت نتائج الدراسة التي أجريت على طلبة من المغرب عندما طلب منهم إنجاز رسم، أن نصف أفراد العينة كان اتجاه الزمن من اليسار إلى اليمين، والنصف الآخر من اليمين إلى اليسار، وذلك بمعزل عن اللغة المستعملة لإعطاء التعليمة شفويا باللغة العربية أو الفرنسية. بالمقابل لما تطلبت المهام استعمال كلمات مكتوبة، لوحظ أن اتجاه سهم الزمن لدى نفس الطلبة ارتبط كثيرا باللغة المستعملة، وهذا يبين أثر السياق اللغوي على اتجاه التسلسل الزمني.

*** الدراسة الفرنسية - المغربية:**

أما في فرنسا، أجرى كل من يوسوس وترواداك (Ysos & Troadec, 2005) دراسة على عينة تتكون من أطفال فرنسيين من جهة، وأطفال فرنسيين – مغربيين من جهة أخرى، تراوح سنهم بين 4-5 سنوات، و6-7 سنوات و10-11 سنة. تطلبت المهام في هذه الدراسة من الأطفال ترتيب ثلاث صور على طاولة ثم رواية القصة التي تمثلها هذه الصور. أسفرت نتائج هذه الدرااسة ما يلي:

- سيطرة الاتجاه من اليسار إلى اليمين لدى كل الأطفال في فرنسا، سواء تعلق الأمر بالسلوك الحسي- الحركي لترتيب وموضع الصور أو تعلق الأمر برواية القصة.
- بعض الأطفال الفرنسيين – المغربيين يضعون ويرتبون الصور تلقائيا من اليمين إلى اليسار اتجاه الكتابة العربية، لكن يروون القصة من اليسار إلى اليمين. فالتنسيق بين النشاط الحسي – الحركي واللغة الشفوية ليس منظما.

*** الدراسة الحالية لكل من زرهبوش وترواداك (Zarhbouch & Troadec, 2007):**

**الهدف من الدراسة:**

1. تحديد العلاقة الموجودة بين المهارات اللغوية لأحادي ومزدوج اللغة، وبالخصوص عندما يتعلق الأمر بلغات تقرأ وتكتب بصفة مختلفة مع اختلاف اتجاه الزمن.
2. تحليل الاختلاف في التعبير عن التتابع الزمني والتنسيق بين النشاط الحسي- الحركي واللغة الشفوية التي تصاحبه.

**عينة الدراسة:**

أجريت الدراسة في المغرب وفرنسا. وتكونت العينة من 184 طفلا يبلغ متوسط سنهم بين 10- 11سنة، يتوزعون إلى سبعة مجموعات من الأطفال وفقا للمتغيرات التالي:

1. المهارات اللغوية (أحادي ومزدوج اللغة).
1. السياقات التربوية والاجتماعية الثقافية المحلية ( غير متمدرس ومتمدرس).

ويوضح الجدول التالي مجموعات الدراسة الحالية وخصائص العينة.

**جدول رقم(02) خصائص عينة الدراسة**

| مجموعات البحث | الجنس | | السن | |
|---|---|---|---|---|
| | إناث | ذكور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| مغربي أحادي اللغة غير متمدرس | 16 | 16 | 10.6 | 5.5 |
| مغربي مزدوج اللغة من وسط ريفي | 15 | 17 | 10.11 | 6.4 |
| مغربي مزدوج اللغة من وسط حضري | 18 | 12 | 11.00 | 5.7 |
| مزدوج اللغة فرنسي-عربي الكتابة | 17 | 13 | 10.9 | 13.6 |
| مزدوج اللغة فرنسي-عربي الكلام الشفوي | 15 | 15 | 10.5 | 10.1 |
| مزدوج اللغة فرنسي- آخر | 07 | 10 | 10.10 | 11.5 |
| أحادي اللغة فرنسي | 08 | 05 | 10.3 | 11.5 |
| المجموع | 96 | 88 | 10.8 | 9.6 |

**مكان إجراء البحث:**

**1- المجموعة المغربية:**

- طفل أحادي اللغة غير متمدرس يسكن بمدينة فاس المغربية، أمي ويتحدث اللهجة المغربية، لم يسبق له دخول المدرسة مطلقا أو انفصل عنها منذ سنتين أو ثلاث، وهو يمارس عملا بالمدينة.

- طفل مزدوج اللغة متمدرس بإحدى المدارس العمومية في وسط ريفي يقع على حوالي 100كلم من مدينة فاس.

- طفل مزدوج اللغة متمدرس بإحدى المدارس العمومية في وسط حضري بمدينة فاس.

الأطفال المغاربة المتمدرسين من مستوى الخامسة ابتدائي، أما فيما يخص الوضعية اللغوية بالمغرب، فاللغة العربية الفصحى لغة رسمية ولغة الكتابة وهي لغة القرآن ولغة التعليم والتعلم، أما اللغة الفرنسية فهي فقط لغة للتعلم، أما اللهجة المغربية مثلها مثل الأمازيغية فهي لغة الاتصال الشفوي في الحياة اليومية. (Zarhbouch & Troadec, 2007)

**2- المجموعة الفرنسية:**

- طفل فرنسي مزدوج اللغة فرنسي- عربي متحكم شفويا للهجة المغربية واللغة العربية الفصحى شفويا وكتابيا.

- طفل فرنسي مزدوج اللغة فرنسي- عربي متحكم شفويا فقط العربية الفصحى أو/و اللهجة المغربية.

- طفل فرنسي مزدوج اللغة فرنسية ولغات أخرى تكتب في نفس الاتجاه كالفرنسية، الانجليزية، الاسبانية، البرتغالية...الخ.

- طفل فرنسي أحادي اللغة –لغة فرنسية ولديه بعض مفاهيم اللغة الثانية التي اكتشفها في المدرسة.

كل الأطفال الفرنسيين متمدرسين من مستوى الأولى والثانية متوسط من عدة مدارس من أحياء شعبية من شمال وغرب مدينة تولوز الفرنسية. وغالبية الأطفال

الفرنسيين أحادي اللغة يتعلمون اللغة الثانية في المدرسة، لكن لا يتحكمون فيها جيدا. أما الأطفال مزدوجي اللغة فرنسي-عربي يجتازون كلهم اختبار القراءة لبعض الجمل بالعربية الفصحى يقوم به خبير في ذلك، بهدف التمييز بين الذين يتحكمون في اللغة العربية الشفوية أو/و اللهجة المغربية من الذين يتقنون قراءة وكتابة اللغة العربية. (Zarhbouch & Troadec, 2007)

**أدوات الدراسة:**

تتكون أداة الدراسة من ستة مجموعة من الصور أو الأحداث حسب تعبير نيلسون (Nelson, 1996) وتتمثل في الآتي: 1- البحر 2- الاستيقاظ 3- العمل 4- كرة القدم 5- فطور الصباح 6- المطبخ

كل حدث (صور) يتكون من ثلاث مشاهد وأنشطة ذات تتابع زمني: مثال الحدث الخاص بكرة القدم، المشهد الأول طفل يحمل كرة، ثم يضرب الكرة وأخيرا يكسر زجاج النافذة.

كل مشهد من الحدث ممثل برسم بالأبيض والأسود على ورقة كارتونية بحجم 12سم×12سم. هذا التمثيل مقدم على الوجه الأمامي والخلفي للبطاقة (recto et verso). من الجهة الأمامية المشاهد ممثلة في اتجاه معاكس (يسار←يمين) من الجهة الخلفية (يمين ← يسار). (Zarhbouch & Troadec, 2007)

**إجراءات تطبيق المقياس:**

يقوم الفاحص بوضع الصور الثلاث لكل مجموعة على الطاولة الأولى أمام الطفل وجها لوجه، مع رواية القصة عنها ويطلب منه تذكرها. كما تم تقديم هذا التمثيل من اليسار إلى اليمين لنصف مجموعة الأطفال ومن اليمين إلى اليسار للنصف الآخر.

ثم طلب من الطفل الانتقال إلى الطاولة الثانية بدرجة دوران قدر بـ 180درجة، حيث يقوم الفاحص بتقديم الصور من جديد بشكل مبعثر ويطلب من الطفل ترتيبها كما هو الوضع في الطاولة الأولى، ثم رواية قصة عنها.

أما بالنسبة للغة المستعملة من طرف الفاحص عند تقديم الأداة كانت في المغرب اللهجة المغربية لمنطقة فاس وليس العربية الفصحى، ذلك لأن اللهجة المغربية هي لغة الاتصال الشفوي اليومي، وأن العربية الفصحى هي لغة التعليم العام والإعلام التي تكتسب أساسا في المدرسة، وهي لغة قليلا ما يتحكم فيها الأطفال الصغار. أما في فرنسا فكانت لغة تطبيق الاختبار هي اللغة الفرنسية.

أما فيما يخص الدرجات التي يتحصل عليها الطفل في هذا المقياس تتراوح بين صفر (0) و10 درجات. فكل متوسط يقترب من 10 يشير إلى ميل الطفل لترتيب الصور باتجاه يمين- يسار، بينما كل متوسط يقترب نحو 5 يشير إلى ميل الطفل لترتيب الصور باتجاه يسار- يمين. (Zarhbouch & Troadec, 2007)

**نتائج الدراسة:**

**1- عرض وتحليل نتائج مجموعة الأطفال المغاربة أحادي اللغة:**

إن متوسط الدرجات المتحصل عليها من طرف الأطفال المغاربة أحادي اللغة غير المتمدرسين في الموقفين التجريبيين يفوق 5 درجات مشيرة بذلك إلى ميل عام لهؤلاء الأطفال لتفضيل الاتجاه من اليمين إلى اليسار، والذي يظهر بوضوح أكثر عند رواية القصة عن الصور. كما لوحظ أن مهما كان اتجاه تقديم الصور فإن الأطفال غير المتمدرسين يحكون أساسا القصص باتجاه يمين- يسار.

وتفسير ذلك أن تفضيل اتجاه يمين- يسار يوافق اتجاه الكتابة العربية، ضف إلى ذلك أهمية الجانب الأيمن في الثقافات والعادات العربية – الإسلامية ( الأكل والشرب باليمنى، النوم من الجهة اليمنى...الخ). (Zarhbouch & Troadec, 2007)

**2- عرض وتحليل نتائج مجموعة الأطفال المغاربة مزدوجي اللغة:**

لا توجد فروق بين الأطفال غير المتمدرسين والمتمدرسين عندما يتم تقديم الصور باتجاه يمين- يسار، وإنما تظهر الفروق عند تقديم الصور باتجاه يسار- يمين. كما لا تختلف نتائج الأطفال المنحدرين من الوسط الريفي أو الوسط المدني.

لوحظ أثر هام لطريقة تقديم الصور على متوسط درجات الأطفال في ترتيب الصور ورواية القصة عنها:

- عندما تقدم الصور باتجاه يسار- يمين، فإن ترتيب الطفل للصور ورواية قصة عنها غالبا ما يتم انجازها باتجاه يسار – يمين (متوسط يقترب ويساوي 5).
- عندما تقدم الصور باتجاه يمين – يسار، فإن ترتيب الطفل للصور ورواية قصة عنها يتم انجازها باتجاه يمين- يسار (متوسط يقترب ويساوي 10).

وعليه، توضح النتائج أن الأطفال المتمدرسين في المغرب يتم تعبيرهم عن التتابع الزمني وفق اتجاهين (يسار – يمين) و( يمين- يسار)، ويرتبط ذلك باتجاه تقديم الصور على الطاولة، ونمط تخطيط الرسم واللغة المستعملة عند الاتصال...الخ. (Zarhbouch & Troadec, 2007)

**3- عرض وتحليل نتائج مجموعة الأطفال الفرنسيين مزدوجي اللغة:**

أسفرت دراسة المجموعات الثلاث للأطفال الفرنسيين مزدوجي اللغة (مزج لغة فرنسي عربي بالكتابة، مزدوج لغة فرنسي- عربي شفوي، مزدوج لغة فرنسي-آخر) نتائج متشابهة.

فيما يخص ترتيب الصور على الطاولة الثانية غالبا ما يتم وينجز وفق اتجاه يسار- يمين مهما كان اتجاه تقديم الصور على الطاولة الأولى (متوسط يقترب أو يساوي 5). أما فيما يخص رواية القصة، لوحظ تأثير اتجاه تقديم الصور، فعندما تقدم الصور باتجاه يسار- يمين فإن الأطفال يميلون إلى رواية القصة عنها في هذا الاتجاه (متوسط يقترب أو يساوي 5)، والأمر يختلف في الاتجاه الآخر أي اتجاه يمين يسار، حيث أن بعض وليس كلهم يروون القصة باتجاه يمين- يسار (متوسط يقترب أو يساوي7.5). وهذا السلوك ليس شائعا كما هو الحال بالنسبة للأطفال المغاربة المتمدرسين (متوسط يقترب أو يساوي 10). (Zarhbouch & Troadec, 2007)

**4- عرض وتحليل نتائج مجموعة الأطفال الفرنسيين أحادي اللغة:**

يتميز الأطفال الفرنسيين أحادي اللغة عن باقي المجموعات الأخرى من الأطفال، ومهما كان اتجاه تقديم الصور على الطاولة الأولى، فهم في الغالب يرتبون الصور على الطاولة الثانية ويروون القصص بعدها باتجاه يسار – يمين.

والفرق الملاحظ بين الأطفال الفرنسيين أحادي ومزدوجي اللغة، أن الفئة الأولى يروون القصص أساسا باتجاه يسار- يمين عندما تقدم لهم الصور باتجاه يمين – يسار، والأمر مختلف بالنسبة لمجموعة مزدوجي اللغة.

وتفسير ذلك أن هذا السلوك يرتبط باتجاه الكتابة في اللغة الفرنسية، فهناك تفضيل للاتجاه يسار- يمين. (Zarhbouch & Troadec, 2007)

**5- عرض وتحليل نتائج العلاقات الارتباطية بين تموضع الصور ورواية القصة:**

أظهر فحص العلاقات الارتباطية بين درجات ترتيب ووضع الصور على الطاولة الثانية (سلوك حسي- حركي) ودرجات رواية القصة (سلوك لغوي) بروز عامل هام يتمثل في المهارة اللغوية لأحادي اللغة مقارنة بمزدوج اللغة.

ذلك أن الأطفال أحادي اللغة- لغة عربية وأحادي اللغة- لغة فرنسية لديهم سلوكات حسية – حركية وروائية ذات ارتباط قوي ( قدر معامل الارتباط 0.78، 0.81، تقريبا1، 0.87). فالطفل المغربي غير المتمدرس يرتب الصور ويروي قصة عنها باتجاه يمين - يسار، والطفل الفرنسي يرتب الصور ويروي قصة عنها باتجاه يسار – يمين.

أما الأطفال المغاربة والفرنسيين مزدوجا اللغة فإن سلوكهم الحسية – الحركية لا يرتبط وسلوكهم القصصي الروائي بشكل واضح (ارتباط ضعيف). وعليه، تتميز الفئة المزدوجة اللغة بالمرونة المعرفية التي تسمح لهم بالتكيف مع خصائص الموقف والسياق الذي يوضعون فيه.

## حوصلة الدراسة:

أظهرت نتائج هذه الدراسة أثر المهارات اللغوية المختلفة لأحادي ومزدوج اللغة فيما يخص السلوكات الحسية- الحركية لترتيب الصور على الطاولة، وفيما يخص أيضا سلوك رواية القصة عن هذه الصور.

كما أظهرت الدراسة أن للأطفال أحادي اللغة مرونة معرفية أقل من مزدوجي اللغة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة التي وضحت الأثر الايجابي للازدواجية اللغوية على التطور المعرفي، فقد بينت دراسة كل من بيل ولمبيل ( Peal & Lambert, 1962) مما خلال تناول عام للذكاء بأن مزدوج اللغة يتميز بإبداعية ومرونة عقلية مقارنة بأحادي اللغة.

وعليه، فإن الأطفال المغاربة ومزدوجي اللغة ومهما كانت اللغة التي يستعملونها، فإنهم يظهرون قدرة تكيفية لسلوكهم الحسي- الحركي وسلوكهم القصصي وفق ما يتطلبه الموقف والسياق، بمعنى حسب اتجاه تقديم الصور على الطاولة الأولى.

كما بينت النتائج وجود تنسيق جيد وموفق بين النشاط الحسي- الحركي ورواية القصة لدى الأطفال أحادي اللغة مقارنة بمزدوجي اللغة الذين يتميزون بدورهم بالمرونة المعرفية. أما فيما يخص الاتجاه في الزمن فهو يرتبط بالاتجاه الذي تكتب فيه اللغة لدى الأطفال أحادي اللغة، بينما ترتبط بشدة بالخصائص والمختلفة للموقف والسياق لدى الأطفال مزدوجي اللغة. (Zarhbouch & Troadec, 2007)

## 15- أسباب الازدواجية اللغوية:

إن تيار ازدواجية اللغة يقوى في ظل اعتبارين: ( البدراوي عبد الوهاب زهران، 1989، ص93).

- اعتبار التيار اللهجي وما يصاحبه من تفرق لغوي.
- واعتبار تيار الثقافة الوافدة وما يصاحبه من ترسيخ قيم مخطط لها على الرغم مما تحمله من مبادئ منافية لما ترسخه الثقافة الإسلامية وتحمله اللغة العربية. فإن ما تحمله اللغات الوافدة وثقافاتها من تقدم علمي ومعارف حضارية تتلاشى أمامه القيم. وانعكس ذلك كله واضحا في ضعف مستوى اللغة العربية حتى بين طبقات مثقفي

الأمة..فإن المثقفين في أنحاء الوطن العربي لا يملكون زمام التحدث بالفصحى دون أخطاء، بل هم لا يملكون زمام التحدث بالعربية الميسرة دون أخطاء.

**16- الازدواجية اللغوية في الوطن العربي:**

ونعني بالثنائية اللغوية في الوطن العربي أن يتكلم الناس في البلد لغتين الأولى العربية التي تستخدم في المجالات الرسمية كالحياة والتعليم والإعلام والبرلمان وكتابة القوانين، والثانية لغة محلية (غير عربية) تستخدمها مجموعة من المواطنين للتواصل فيما بينها، بينما تستخدم اللغة السائدة للتواصل مع الآخرين. (محمد علي الخولي،1988، ص17-18).

**16-1 السياسة اللغوية أو التخطيط اللغوي:**

البلدان ثنائية اللغة ومتعددة اللغات تحتاج إلى رسم سياسة لغوية حكيمة تضمن وحدة الشعب من ناحية، وإشباع تطلعات المجموعات الثنائية اللغة. والسياسة اللغوية أو التخطيط اللغوي في مفهومه الواسع يعني رسم سياسة لغوية نابعة من السلطة السياسية لتحديد الأمور التالية: (يوسف الخليفة أبو بكر، ....).

1- تحديد اللغة الرسمية للدولة التي تستخدم في الإدارة والإعلام.

2- تحديد لغة التعليم في مراحل التعليم المختلفة (العام والعالي).

3- تحديد اللغات العالمية التي تدرس في المؤسسات التعليمية.

4- تحديد موقف الدولة من اللغة أو اللغات الوطنية الأخرى من حيث مجالات استخدامها

5- ودراستها (دراسة لغوية) وكتابتها، وباي حرف تكتب.

يجدر أن نشير إلى أن هناك مجموعات ثنائية اللغة لا ترغب في تطوير لغتها، ولا تحتاج لأن تكون هذه اللغة وسيلة التعليم لأبنائها لأنها جعلت مثلها الأعلى الانصهار في ثقافة المجتمع الكبير (الثقافة العربية الإسلامية).

والأمر يتصل باتجاهات المجموعة اللغوية من حيث الهوية والانتماء. صحيح أن اللغة تعتبر من أهم مقومات الهوية إلا أن المجموعة الثنائية اللغة قد تغلب الانتماء للمجتمع الأكبر، وربط هويتها بهويته ثقافيا، أثر من ارتباطها العرقي أو اللغوي. علما

أن مكونات الهوية لا تنحصر في اللغة وحدها، إذ هنالك مقومات أخرى كالثقافة والدين والأرض والدولة، وهذه تعزز الرغبة في الانصهار والتمازج بدلا من العزلة والانكفاء. ومهما كان القرار السياسي بالنسبة لاستخدام اللغات الوطنية (غير العربية) فإن من المسلم به ضرورة تدوين هذه اللغات بوصفها تراثا وطنيا. وتدوينها يعني دراسة نظامها الصوتي والصرفي والنحوي، وعمل معجم لمفرداتها، وكتابتها بدقة بحروف عربية صوتية.

إن الظروف التاريخية والاجتماعية والسياسية وعلاقة المجموعة أو المجموعات التي تتكلم هذه اللغات مع المجموعة التي تتكلم العربية لغة أم تختلف من بلد إلى آخر، كما أن القرار الخاص باختيار لغة التعليم يعتبر من مسائل التخطيط التربوي الذي تختص به السلطة المركزية في البلد، مثله مثل الشؤون الاقتصادية والعلاقات الخارجية ...الخ.

**2-16 مشكلات استخدام الثنائية اللغوية لدى المربين والتلاميذ:**

والبلاد الثنائية اللغة التي تستخدم اللغة العربية لغة للتعليم يواجه التربويون فيها عدة مشكلات منها: التداخل اللغوي بين العربية ولغة التلاميذ الأم، وضعف استيعاب التلاميذ للمواد، فينشأ عن ذلك التأخر الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ، بالمقارنة إلى زملائهم الناطقين بالعربية لغة أم، خاصة عندما تكون الامتحانات العامة موحدة في كل مناطق البلد، واحتمال تفوق الناطقين بالعربية وحصولهم على نسبة أكبر من مقاعد المراحل الأعلى في التعليم، الأمر الذي يؤدي إلى صراع اجتماعي أو سياسي بين المجموعات اللغوية.

والذي يزور المدارس في المناطق الثنائية اللغة التي تتخذ العربية لغة تعليم يجد أن المعلمين في الصفوف الأولى مضطرون لأن يستخدموا لغة التلاميذ في معظم الأحوال لشرح المواد الدراسية، بل يستخدمونها في دروس اللغة العربية.

ومن الموضوعات التي تستحق الدراسة العلمية الصراع النفسي لدى التلميذ الذي يتكلم لغة غير عربية عندما يبدأ تعليمه بالعربية خاصة إذا كان جديد عهد بالعربية، والتنازع بين الولاء للغة الأم ولغة التعليم، والغربة التي يعيشها التلميذ عندما يواجه

العربية لأول مرة في المدرسة. قد يخف هذا الصراع إذا كان مجتمع التلميذ مسلما، ولكنه يكون معقدا إذا كان التلميذ غير مسلم (وثنيا أو مسيحيا)، وكان المقرر الدراسي موحدا لجميع أبناء الوطن، لا يعطي اعتبارا للمعالجة الفنية لتعليم اللغة العربية للذين لا يتكلمونها.

ومن الجدير بالذكر أن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (ليونسكو) أصدرت عام 1951 قرارا تدعوا فيه الأمم لتعليم الأطفال بلغاتهم الأم في المراحل الأولى للتعليم، ووجهت هذا القرار للبلاد التي يتحدث أهلها لغات متعددة. غير أن هذا القرار قد وجد معارضة كبيرة، ولا يزال الجدل فيه يدور حول جدوى تعليم الطفل بلغته الأم التي لا يواصل تعليمه بها في المراحل الأعلى. وأصبح للمعارضين والمؤيدين حججهم التي نوردها فيما يلي: (يوسف الخليفة أبوبكر، السنة).

*** حجج المؤيدين لاستخدام اللغات المحلية في التعليم:**

1- يستند هؤلاء أولا على وثيقة منظمة اليونسكو لعام 1951 التي ترى" أن الطفل يستطيع أن يعبر ويفهم بلغته الأم بطريقة أفضل، هذا من الناحية النفسية. ومن الناحية الاجتماعية فإن الطفل يحقق ذاته وسط أعضاء مجتمعه الذي ينتمي إليه. ومن الناحية التربوية يتعلم الطفل أسرع إذا كان التعليم بلغته، بالمقارنة إلى التعليم بلغة أجنبية".

2- كثير من البحوث التي أجريت أوضحت أن التلميذ الثنائي اللغة يتمتع بميزة عن التلميذ الأحادي اللغة إذا درس بلغته الأم وعرف نظامها الصوتي والصرفي والنحوي.

3- إن اللغات لا تتطور إلى أحسن ذاتيا، وإنما يتم تطويرها باستخدامها في مجالات الحياة المختلفة، ومنها التعليم حيث تكون قادرة على تلبية حاجات المجتمع العلمية والفكرية والثقافية والتقنية.

4- يرفض المؤدون حجة المعارضين التي تقول إن التعليم بالغة القومية هو الوسيلة الوحيدة لوحدة الأمة، لأن التفاهم المتبادل بين المجموعات هو الذي يساعد على وحدة الأمة.

5- الامتحانات بلغة أجنبية يجعل التفوق قاصرا على الناطقين بلغة التعليم.

*** حجج المعارضين لاستخدام اللغات المحلية في التعليم:**

1- استخدام عدد من اللغات المحلية في التعليم يثير النعرات العرقية ويفكك وحدة الأمة.
2- استخدام اللغات المحلية في التعليم سيكون على حساب اللغة القومية (لغة التعليم) التي هي لغة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية...الخ.
3- اللغات المحلية قد لا ترقى لأن تكون لغة تعليم حتى على المستوى الابتدائي.
4- زيادة لغات التعليم تعني زيادة تكلفة التعليم بترجمة وطباعة مناهج وكتب بلغات متعددة.
5- الامتحانات بلغات متعددة لا تضمن العدالة في التقويم عند التنافس.
6- وحدة البلاد تحتاج إلى أن تسوده لغة واحدة.

**3-16 مشكلات التعليم باللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي:**

سواء بدأ التعليم بالغة العربية أو باللغة المحلية فإن التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي يواجهون في تعلم اللغة العربية عددا من المشكلات التي تحتم على التربويين معالجتها على مستوى المنهج والمقررات وتدريب المعلم والامتحانات، وعلى مستوى البحث العلمي. وإذا كان التلاميذ يجلسون إلى الامتحان الموحد مع زملائهم الذين يتحدثون العربية لغة أولى (لغة أم) فإن مراعاة هذه المشكلات يصبح من الأولويات التربوية القصوى. هذه المشكلات تتمثل في الآتي: (يوسف الخليفة أبوبكر، السنة).

1- دلت بعض الدراسات التي أجريت على أن التلميذ الثنائي اللغة يواجه مشكلات عديدة في نموه اللغوي (بالمقارنة إلى الأحادي اللغة) وأن مفرداته أقل عددا من زميله الأحادي اللغة، وأن الثنائي اللغة عليه أن يحفظ كلمتين لكل معنى، واحدة في لغته الأم والثانية في اللغة الأخرى (التي يتعلم بها أو يدرسها). (محمد علي الخولي، 1988، ص214-217).
2- الطالب الذي يتعلم بلغته لا يحمل هم إخراج الأصوات اللغوية لأنه ينطقها بطريقة آلية بخلاف الذي يتعلم بلغة غير لغته فإنه يحمل هم نطق الأصوات التي لا

توجد في لغته حتى ينطقها بطريقة صحيحة وقبل ذلك فإنه يتعرض للسخرية (غير المعلنة) من زملائه وأساتذته والسامعين حيث ينظر إليه نظرة دونية.

3- فيما يتعلق بمهارة الكتابة فإن أخطاءه الإملائية والنحوية تحسب عليه، وهو يعاني من اختيار التراكيب التي يعبر بها عن المعاني ولذلك فإنه يحتاج إلى وقت أطول بالمقارنة مع زميله من أهل اللغة الذي يؤدي ذلك بطريقة لاشعورية وبدون عناء وكل ذلك يقلل فرص الاستيعاب ويؤثر على نتائج الامتحانات.

4- الطالب الذي يتعلم بغير لغته الأم يتحاشى كثيرا استخدام التعابير والتراكيب التي لا يوجد في لغته ما يشابهها وهي تكون آلية عند صاحب اللغة، والأجنبي عن اللغة يتفادى استخدامها حتى لو كانت من المخزون اللغوي عنده لأن المفردات والتراكيب قد تكون مخزونة إلا أن إنتاجها حديثا أو كتابة يحتاج إلى تفكير ومعاناة. وقد تكون التراكيب المعطلة التي يتحاشاها التلميذ الثنائي اللغة أبلغ في التعبير عن الموقف من تلك التي يؤلفها تأليفا.

5- معاناة التلميذ الثنائي اللغة في تعلم اللغة العربية قد تغرس فيه اتجاها نفسيا سلبيا نحو هذه اللغة، لذلك فإن من الضروري على التربويين والمعلمين التدرج والتبسيط وتكثيف التدريب حتى يحس بالنجاح في السيطرة على الظواهر اللغوية.

6- من الخطأ توحيد مقرر اللغة العربية لكي يدرس للتلاميذ الذين يتكلمون العربية لغة أم والذين يتكلمون لغات أم أخرى.

## 17- دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية:

لم يعر المهتمون بتعليم اللغات الأجنبية الترجمة أدنى اهتمام، بل كانوا ينبذونها لأنهم يسعون إلى الوصول بالدارسين إلى مرحلة التفكير باللغة الأجنبية، أي أن يجعلوهم قادرين على التفكير مباشرة بالانجليزية والفرنسية والألمانية والعربية...دون المرور بلغتهم الأم.

يقول المعارضون للترجمة إن فيها حركة ذهاب وإياب بين لغتين يلجأ فيها الدارس إلى معارف في لغته الأم تقوم بدور قريب من دور الذاكرة الخلفية وتشكل

بالتالي عائقا في وجه اللغة الجديدة. ويرون أيضا أن تعلم اللغة الأجنبية يصبح مضطربا بسبب المقاومة النفسية- اللغوية الناجمة عن لغة الأم، وأن التمارين الترجمة تؤدي في الوقت نفسه إلى تعطيل للمقدرة اللغوية في اللغة الأم ذاتها، وضياع في وسائل التعبير في هذه اللغة. خلاصة القول إن ممارسة الترجمة أثناء تعلم اللغة الأجنبية تسبب ضعفا في النظامين اللغويين، لدرجة أنهم حملوا اللغات الأجنبية مسؤولية الركاكة الأسلوبية في اللغة الأم ذاتها لدى بعض الدارسين. (محمد نبيل النحاس الحمصي، 1999)

**17-1 طرائق تعليم اللغات الأجنبية:**

توصف الطرائق الحديثة المستخدمة في تعليم اللغات أنها حيوية نشطة كما هو الحال بالنسبة للطريقة السمعية البصرية، والطريقة المباشرة: (محمد نبيل النحاس الحمصي، 1999)

*** الطريقة المباشرة: Méthode directe**

تعتمد الطريقة المباشرة على مبدأ التلقائية الذي يعني تلقي العبارات وتمثلها ثم التعبير باللغة الأجنبية دون المرور باللغة الأم. وتهدف هذه الطريقة إلى توفير المواقف الطبيعية لممارسة اللغة الأجنبية وذلك بتمكين الدارسين من التوصل إلى معرفة مباشرة للعلاقة بين الدال والمدلول. والغاية من ذلك جعل الدارس قادرا على الربط المباشر والتلقائي بين الأشياء ومسمياتها باللغة الأجنبية، وتجنب كل تداخل مع بنيات لغة الأم. والمدرس مطالب بفرض استخدام اللغة الأجنبية كوسيلة تواصل وحيدة في المواقف الاتصالية التي يتعرض إليها داخل قاعة الدرس.

ولكن أسباب عديدة حالت دون انتشار الطريقة المباشرة التي أخذ استخدامها يتلاشى تدريجيا، إلا أنها أسهمت إلى حد كبير فيما بعد في تطور طرائق تدريس اللغات وبقيت مرجعا هاما بالنسبة لهم.

*** الطريقة السمعية- الشفوية:Méthode audio- orale**

تستند هذه الطرق التي ظهرت في الستينات إلى النظريات اللغوية والفرضيات القائمة على تهيئة الظروف المواتية للتعلم باعتبار أن تعلم لغة أجنبية ما هو إلا عملية آلية

ترمي إلى إكساب الدارسين عادات لغوية. في الطريقة السمعية الشفوية التي تستند إلى تمارين بنيوية تعتمد على التكرار خارج السياق، وترمي إلى تعويد الدارسين على ردود فعل كلامية، لا تستخدم الترجمة إلا بشكل استثنائي لشرح الجملة المستخدمة كنماذج للتمارين البنيوية.

***الطريقة السمعية - البصرية:Méthode audio- visuelle**

أما الطرائق السمعية البصرية فتطمح إلى استبعاد اللغة الأم استبعادا جذريا واستبدالها بوسيلة بصرية مواتية تصاحب المفردات الأجنبية كالصور الثابتة أو الأفلام. ومن أنصار هذه الطرق، أمثال الأمريكيين تشارلز فرايز (Charles Fries) وروبيرت لادو (Robert Lado) ألد أعداء الترجمة في تعلم اللغات الأجنبية.

تساعد الوسائل السمعية- البصرية إذن في الربط بين الدال والمدلول باللغة الأجنبية. وهذا الربط بين الدال – النص المسموع، والمدلول- الصورة المرئية يؤكد مبدأ الطريقة المباشرة في استبعاد الترجمة ويثبته.

كل تلك الإمكانات والوسائل الوقائية مسخرة لاستبعاد الترجمة كليا من درس اللغة الأجنبية. وكأن استخدام الحركة والإيماء والرسم والصورة يحول دون لجوء الدارسين في أذهانهم إلى لغتهم الأم. ليس ثمة مجال للشك في أنها طريقة ناجعة في تعلم لغة أجنبية لدارسين لا يشتركون في لغة أم واحدة، ولا يتقن مدرسهم لغاتهم الأم.ومع ذلك تبدأ الصعوبات عند الانتقال من شرح المدلولات المحسوسة إلى المفاهيم المجردة التي لا تنفع معها الحركات والرسوم والصور. (محمد نبيل النحاس الحمصي، 1999)

**17-2 تعليم اللغات الأجنبية والازدواجية اللغوية:**

إن إمكانية بلوغ ازدواجية لغوية حقيقة لغوية أمر غير ممكن على الصعيد العملي، وترجع الإشكالية في تعلم لغة ثانية إلى:

- ضرورة أن تؤخذ المحصلة اللغوية الموجودة سابقا لدى المتعلم بعين الاعتبار.
- استحالة تفكيك تلك المحصلة.
- ضرورة تكوين مهارات ومعارف جديدة.

إن المحصلة اللغوية الموجودة سابقا هي بالطبع لغة الأم، والمهارات والمعارف الجديدة التي يراد تكوينها هي اللغة الأجنبية. (محمد نبيل النحاس الحمصي، 1999)

*** التحليل التقابلي: Analyse contrastive**

إن الدارس المبتدئ لا يرى في اللغة الأجنبية إلا تطابقات مع لغته الأم التي يستند إليها في فهمها، طالما أنه لم يصل بعد إلى المستوى المتقدم الذي يتقن فيه اللغة الأجنبية بشكل يساعده في فهم ما يقال فيها دون المرور بلغته الأم.

إن العلاقة بين التعليم السابق (اللغة الأم) والتعليم الجديد (اللغة الأجنبية)، بين المهارات المكتسبة والمهارات الجديدة، جعلت اللجوء إلى التحليل التقابلي القائم على الوصف اللغوي، ثم إلى تحليل الأخطاء للوقوف على صعوبات الاكتساب أمرا ضروريا.

منذ العام 1945 كتب فرايز (Charles Fries) يقول:" عن الوسائل التربوية الأكثر فائدة وجدوى هي تلك التي تقوم على وصف علمي للغة الأجنبية ومقارنته مع وصف آخر مواز للغة الأم".(Fries, 1985) وتبنى لادو (Robert Lado) فيما بعد هذه الفكرة وطورها مفيدا أن إسهام اللغويات في تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يكون على الوجه الآتي: (محمد نبيل النحاس الحمصي، 1999)

- تقدم طرائق الوصف اللغوي الذي انتهجته اللغويات البنيوية أفضل الأدوات لتعليم اللغات الأجنبية وخاصة في شكلها الشفهي.
- تساعد المقارنات اللغوية (بين اللغات) حسب الطريقة اللغوية البنيوية في الوقوف على مشكلات التعلم، وذلك بمقابلة البنيات الصوتية والشكلية والنحوية والمعجمية للغتين والهدف. ونستطيع بمقارنة كل تركيب في النظامين اللغويين وضع اليد على مشكلات التعلم كافة.
- استنادا إلى هذه المقارنات، يمكن أن نضع وصفا لمراحل التعليم وتدرجها آخذين بعين الاعتبار أوجه التشابه وأوجه الخلاف بين اللغتين وصعوبات التعلم.

بناء على ما تقدم يقترح لادو إعداد وصف تقابلي لغايات تعليمية، ويستند إلى نظرية التداخل اللغوي القائلة: إن الدارسين يميلون إلى نقل خصائص لغتهم الأم الشكلية والدلالية إلى اللغة الأجنبية كتابة وتلقيا. ما هو متشابه يسهل نقله وبالتالي تعلمه،

وما هو مختلف يؤدي إلى نقل سلبي أو إلى تداخل أي إلى أخطاء تشير إلى صعوبات في التعلم. (Lado, 1985)

يتفق الجميع اليوم على القول إن الانقطاع الكامل عن اللغة الأم عند تعلم لغة أجنبية أمر صعب المنال أيا كانت الطريقة التعليمية المستخدمة لتجنب التداخل اللغوي.

يقول بوتون (C.P.Bouton) " سرعان ما يعيد المراهق أو البالغ الذي يتعلم لغة ثانية تنظيم الموقف الاتصالي التعليمي باستخدام لغته الأم، فالصيغة الكلامية في اللغة الثانية لا تحمل معناها إلا من خلال اللغة الأم".(Bouton, 1979,23)

# الفصل الثالث: الفهم وإستراتيجياته

- تعريف الفهم
- عوامل الفهم
- خطوات الفهم
- أنواع الفهم
- مستويات الفهم الشفهي
- اكتساب اللغة الثانية
- مراحل تعلم اللغة الثانية
- الخصائص المشتركة لاكتساب اللغة الأولى والثانية
- إستراتيجيات الفهم
- إستراتيجيات الفهم عند الطفل مزدوج اللغة.

**تعريف الفـــــــهم:**

الفهم " لغة مصدر فهم جمع إفهام: جودة استعداد الذهن للاستنباط". ( المعجم العربي الأساسي، 1989، ص952). وهو " الإدراك و الإحاطة و الشمول". (المنهل 1987، ص228) وهو نشاط ذهني يبذله المستمع عند تبادل الكلام بين فردين ولكي يتم لابد من حدوث سياق سابق: إنتاج المتكلم للملفوظات. وسياق إنتاج الخطاب يعتبر مهما في علم النفس مثله مثل الفهم (Dominique J. François, 2002, p95 .)

فالفهم من الناحية السيكولوجية يعني "معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد. و هذا التكيف الناجح، لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في المواقف، وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف". ( خيري المغازي، 1989 ص163).

يستطيع الأطفال عادة عندما يصلون إلى سن خمسة عشر شهرا (15) أن ينطقوا بضع كلمات يدركون معانيها وهم في هذا السن يفهمون أكثر مما يعبرون كما تدل على ذلك استجاباتهم المتزايدة للغة التي يسمعونها،و فهم قوالب اللغة المسموعة يسبق التلفظ بنفس هذه الأنماط بأسابيع أو بأشهر لقد أعطت الدراسات التي أجريت على الأطفال نتائج متباينة تباينا كبيرا.و ذلك تبعا للطريقة التي استعملت لحصر الكلمات و عدها، فلو حصرنا الكلمات التي ترد في أحاديث طفل العام الواحد ، نجد أن أطفال هذه السن لديهم عددا محدودا من الكلمات لا يزيد على اثنتي عشرة كلمة و إذا حصرنا الكلمات التي يفهمونها فسنجد أن نفس الأطفال يفهمون عددا كبيرا من الكلمات كما سنجدهم بصدد أنماء سريع لذخيرتهم اللغوية و الطفل بين سن ثمانية عشر شهرا و سنتين يضيف إلى ذخيرته اللغوية كل يوم بضع كلمات، و عندما يصل إلى سن سنتين يصبح قادرا على فهم و استعمال ما يقارب من مائتي كلمة كما يدرك معاني عدد آخر من الكلمات.

- **الذخيرة اللغوية:**

يمتلك الأطفال في سن ثلاثة سنوات ذخيرة لغوية تقدر بتسعمائة كلمة و في سن أربعة سنوات تقدر ذخيرتهم بألف وخمسمائة كلمة (الخلالدة، 1990، ص203)

و يمكن تفصيل ذلك كما يلي:

1- **ما بين السنة و نصف إلى السنتين**: تزداد عدد الكلمات لتصل إلى 200 كلمة، وفي هذا السن يفهم الطفل الأسئلة البسيطة، كما انه يستطيع أن يكون جملة من كلمتين.

2- **ما بين السنتين إلى السنتين ونصف**: تزداد حصيلة المفردات، و يستطيع أن ينطق ما يقرب من 300-400 كلمة، و يكون جملا من كلمتين إلى ثلاث كلمات.

3- **ما بين السنتين و نصف إلى ثلاثة سنوات**: و هذه الفترة هي أسرع فترة لنمو المفردات، و فيها يستطيع الطفل أن يكون جمل تتكون من ثلاثة إلى أربعة كلمات، و في هذه الجمل يحاول الطفل أن يقترب إلى حد بعيد من التركيب السياقي والتحويل الشكلي للغة الأم، على الرغم من انه لا يصل إلى د الكمال في التركيب السياقي للغة من إدخال أفعال أو ضمائر بصورة سليمة.

4- **من ثلاث سنوات إلى ثلاث و نصف** : تصل المفردات إلى حوالي 1000 كلمة أو أكثر، و يكون جملا متكاملة ناضجة من 10 إلى 12 كلمة، و يستعمل اللغة بصورة صحيحة و سليمة، فيضع الحرف في موضعه و يستعمل حرف الجر ويتقن الجمل الاسمية، و يمكن أن يكون سؤال مركب، إلا انه يوجد بعض الأخطاء النحوية.

5- **من ثلاث سنوات و نصف إلى خمس سنوات**: في هذه الفترة يتقن الطفل قواعد التركيب السياقي والتحويل الشكل للغة، مع استخدام صور الجمع والمثنى، وتبدأ مرحلة إثبات القدرة على تعلم القراءة والكتابة. (طالب الإبراهيمي خ 1986 ص310) .

**الممارسة اللغوية و الألفة:**

عندما نستقبل رسالة سمعية لا يتم فهم عناصرها بمعزل عن المعنى الإجمالي لهذه الرسالة و يمكن إكمال النقص لأي من عناصر هذه الرسالة بسبب الفتنا لبناء اللغة ويمكن اكتشاف اهمية الألفة بسهولة في حالة تعلم لغة أجنبية أو زيارة البلد الذي يتحدث هذه اللغة.

كما توجد علاقة بين الألفة و مستوى إتقان اللغة، فاللغة التي تستعمل أكثر هي التي تعرف أكثر.

**مهارة الحديث:**

لابد للطفل حتى يتمكن من استخدام اللغة الملفوظة أن يصل إلى مستوى معين من النضج، يصبح معه قادرا على إحداث نوع من السلوك المعقد والمنسق الناجم عن العمليات الفسيولوجية للكلام أو الحديث.

ويحتاج الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة إلى الحديث ليتصل بغيره، ليس من اجل مشاركتهم فحسب، و إنما ليتزود منهم بالمعلومات و المهارات...و الأفكار التي تعينه على تمثيل عمليات ثقافة مجتمعه الذي يعيش فيه. ثم إن رغبته في بناء علاقات اجتماعية تشكل عاملا قويا، في محاولة إتقانه مهارة الكلام معهم والحديث إليهم، فهو بحاجة ليسمع و ينطق و يفهم، و كلما تنوعت خبرته و ازداد معها نموه اللغوي، وكلما ازداد احتكاكه و ازداد تعامله مع الأشياء و الناس، زاد فهمه للعالم من حوله و أصبح لديه الكثير ليتحدث عنه. و في الحديث يقوم الطفل بتحويل الخبرات التي تمر به و يمر بها إلى رموز لغوية مفهومة، تحمل رسالته من حوله وإلى ما حوله، فهو يتحدث للأفراد عما يعرف وعما يريد وعما يشعر به، ولذلك يمثل الحديث الجانب الايجابي في التواصل اللغوي حيث يأتي الحديث مقابل الاستماع.

و التمكن من مهارة الحديث له اهمية بالغة، باعتبارها من أوسع النوافذ التي يمكن أن نطل منها على قدرات الطفل و مدى استيعابه للخبرات التي تعرض لها من قبل، فإذا كانت مهارة الحديث طبيعة في فم الطفل جاء التفاعل الاجتماعي يسيرا، ومسار الطفل فيه سلسا، ومما لا شك فيه أن مهارتي الاستماع والحديث لا تقتصر على مجال التنمية اللغوية فقط، وإنما تشمل معظم تعددات نشاطه وتتدخل في كافة الخبرات التربوية المقدمة بها.

ولمهارة الحديث جونب ثلاثة تتصل بالطفل، كما تعطي برامج تهدف تنميتها إلى تنمية المهارة اللغوية من المفردات والقواعد وتحديد المعاني وهذه الجوانب هي:

**1- جانب حسي حركي:**

وفيه يتعرف الطفل على الطريقة السليمة لنطق الحروف، وتدريب أعضاء النطق، والتمرن على التنغيم واستخدام النبرات التي تجعل من صيغ كلامه منطوقان لغوية مفهومة.

**2- جانب معرفي:**

وهو الذي يمكن الطفل من تكوين عادات لغوية سليمة مثل تنظيم الأفكار ترتيبها، وبناء مفردات لغوية سليمة، والتعرف على دلالة المفاهيم اللغوية إجادة ذلك، كذلك التمكن من إجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر والتخيل الاستدلال.

**3- جانب نفسي اجتماعي:**

ويتعلق هذا الجانب بقدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي السليم و إحساسه بالانتماء إلى جماعة الزملاء، وما يتبع ذلك من إحساسه بالثقة بالنفس و المبادرة والتلقائية التسيير الذاتي، وتجنبه الاضطرابات التي يمكن أن تؤدي إلى الانطوائية، أو المشكلات اللغوية مثل التاتاة وغيرها.( حمدان، 2002، ص192)

**عـــوامل الفهـــــم:**

يستخلص السامع المعنى أو الفهم من خلال معاني المفردات داخل الجمل وتركيبها كما يستخلص بعض جوانب فهم المعنى من التنغيم()، فالتنغيم الذي نشير إليه في الكتابة بعلامات الترقيم من نقطة وفاصلة وعلامة استفهام وعلامة تعجب، يجعل السامع يميز المعنى كما يمكن للمعنى أن يختلف من خلال النبر التأكيدي أو التقابلي لكلمة معينة في الجملة، كما يوجد عوامل أخرى غير لغوية تؤثر على الفهم، منها سياق الحال، أو السياق الاجتماعي، ومعرفتنا لحقائق الحياة.

## أ- سياق الحال أو السياق الاجتماعي:

يقول المتكلم أحيانا جملة في سياق معين، فيفهم السامع منها غير المعنى الحرفي الذي تؤديه الجملة، فإذا قال المتكلم عن شخص ما إنه ذكي جدا بعد صدور ملاحظة من ذلك الشخص لا تنم عن الذكاء، فإن السامع يفهم أن المتكلم يسخر منه. ففي هذه الحالة فهم المعنى المقصود لا يتم إلا إذا تم فهم المعنى الحرفي، أي أن السامع يفهم أولا المعنى الحرفي ثم يفسره تفسيرا جديدا في ضوء سياق الحال.

## ب- حقائق الحياة:

فهم الجملة أيضا قد يعتمد على حقائق الحياة، فعند سماعنا لجملة: (صنعت الأم كعكة ووضعتها على طاولة في الغرفة و قالت إني متأكدة من أن ابنتي ستحبها ) فإننا نفهم أن الضمير (ها) في جملة ستحبها يعود على الكعكة مع أن كلمتي الطاولة و غرفة أقرب من حيث الموقع في الجملة إلى ذلك الضمير، و ذلك من خلال معلوماتنا عن الحياة التي ستوجهنا للمعنى الصحيح، فقد لوحظ أن السامع يعتمد على معلوماته عن الحياة أكثر مما يعتمد على تركيب الجملة عندما يكون تركيب الجملة معقدا، و لكن هذا لا يعني أن تركيب الجملة لا أهمية له. ففي الأحوال العادية يفهم السامع الجملة حسب تركيبها و يلاحظ عدم معقوليتها.(داود عبده، ص ص:11-14).

خطوات الفهم:

سنعرض فيما يلي باختصار، الخطوات التي يمر بها السامع حين فهم ما يقوله المتكلم:

1- تتلقى أذن السامع ما ينطقه المتكلم من أصوات و يحتفظ بالصورة اللفظية لما سمعه من كلام في الذاكرة العاملة لتحليله إلى مكونات جملية.
2- يبدأ السامع تحليل هذه الألفاظ التي دخلت الذاكرة العاملة إلى مكونات جملية في نفس الوقت تتلقى فيه الذاكرة العاملة عبر الأذن مزيدا من ألفاظ الجملة.
3- يحول كل مكون جملي إلى الفكرة التي تعبر عنها (معناها) في نفس الوقت الذي تستمر فيه الخطوتان السابقتان.
4- يضم الفكر(معاني المكونات الجملية) شيئا فشيئا ويؤلف منها معني مركبة لمكونات جملية أوسع إلى أن يتم تأليف معاني الجملة كاملة من معاني أجزائها.

5- يتخلص من الصورة اللفظية للجملة و ينقل معناها إلى الذاكرة الدائمة (داود عبده 1984، ص ص: 24-25).

## أنواع الفهم:

### 1- الفهم الشفهي:

هناك عدة تعاريف للفهم الشفهي نذكر من بينها : الفهم الشفهي، "هو الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم" (Clark et Clark 1977. p77) وهو "القدرة على إدراك معاني الكلمات والأفكار وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج النظري لبناء العقل" (Guilford. J 1977. p157) وهو "الإدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات، حيث أن هناك نوعين من الإدراك : إدراك تلقائي لا شعوري وهو لا يزيد عن مجرد محاكاة و استرجاع غير إرادي لما يسمعه الطفل، و إدراك واعي شعوري و هو ما يطلق عليه الفهم"( وفاء عبد الخالق 1985، ص 122) وهو "عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات و يقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة"(سيد خير ا و محمد زيدان 1989، ص22) وهو "النشاط الذي يخفي حقيقة النشاطات الذهنية حيث أنه عندما يكون الأطفال في حالة الإنصات فهم في حالة نشاط ذهني، وذلك أنه يتطلب عمليات ذهنية عليا و معقدة" ( Plazza1999, p137).

## مستويات الفهم الشفهي:

أ- **مستوى معاني الكلمات**: " أثبتت عدة دراسات في علم النفس المعرفي وجود ارتباط بين سعة القاموس اللغوي للفرد ، و مستوى الفهم الشفهي" ( Kosslyn 1976, p129) و لكي يتم الفهم الشفهي للكلمات بمهارة هناك مجموعة من المبادئ التي لابد من أخذها بعين الاعتبار و العنصر الذي لابد أن نذكره هو أنه ليس للكلمة الواحدة معنى واحد، بل إن معظم الكلمات لها أكثر من معنى. فمعنى الكلمة يحدد من خلال السياق المستعمل فيه، كما يرتبط المعنى بالخبرات

السابقة للمتعلم ففيما يخص الطفل فإن لديه قدرا كبيرا من المعاني و لا بد أن يرجع للسياق لكي يفهم المعنى.

ب- **مستوى معاني الجمل**: تحمل الجملة معاني الكلمات التي تكونها حيث يتم فهم المعنى التام للجملة انطلاقا من ترتيب الكلمات والسمات النحوية للكلمات في الجملة وصيغ الزمن النحوي وفي أفعال الجملة والضمائر والروابط (Herber 1970, p20 )

ج- مستوى معنى الفقرة: تتتابع سلسلة من الجمل متضمنة فكرة واحدة تكون فقرة حيث تكون الجمل منظمة ومرتبطة ببعضها (Dechant E.1980, p149)

## 2- فهم المقروء :

هو "القدرة المقاسة لأي من الاختبارات العديدة المعدة لقياسها مثل الاختبارات الفرعية للمفردات(Subtests) وهو القدرة على استخراج المعلومات من فقرة قصيرة وهو القدرة على التعرف على الأبنية النحوية" (structure syntaxique) (محمد طه محمد 1995، ص 166). وهو "إدراك الطفل لمعاني الألفاظ والعبارات المكتوبة ووعيه بشتى العلاقات بين أجزاء النص اللغوي ويقاس بتعرف الطفل على معنى الكلمة والجملة و الفقرة" (سيد أحمد أحمد اليهاص 1989، ص 25).

### 2-1- مستويات فهم المقروء:

هناك ثلاث مستويات للفهم القرائي، مستوي فك الشفرة، مستوى التعرف على الكلمة ومستوى الجملة.

أ- **مستوى فك الشفرة** : تتم عملية فك الشفرة بتحويل المثير الخام إلى نمط موجود في الذاكرة، وأول الأنماط التي يتعامل معها الفرد في فهم اللغة هو "الحرف، فالحرف كمثير فيزيائي ليس أكثر من خط أو خطوط ذات زوايا معينة أو صوت ذو ذبذبة معينة و ما يجعل له معنى هو عملية فك التشفير"( Rebert Soulsou 1999, p22)

ب- **مستوى التعرف على الكلمة و فهمها :** التعرف على الكلمة وفهمها يعتمد على عمل الذاكرة طويلة المدى التي تخزن فيها المعلومات وهذه الذاكرة تعرف بالذاكرة الدلالية فهي بمثابة المعجم الذي يتضمن الكلمة من حيث نطقها ومفهومها وعلاقة مفهومها بالمفاهيم الأخرى ( محمد طه محمد 1995، ص 125).

ج- مستوى فهم الجملة : يتم فهم الجملة من خلال عمليتين تخص الأولى فهم التراكيب و الثانية فهم المعنى:

**فهم التراكيب :** يتطلب فهم تحليل التراكيب دراسة نظرية شومسكي (Chomsky) في النحو التركيبي مع التركيز على مفاهيم قواعد التحويل، والبنية السطحية للجملة والبنية العميقة لها. والبنية السطحية هي التقسيم الهرمي للجملة إلى وحدات تسمى أشباه الجمل أما بالنسبة للبنية العميقة فهي تشير إلى الشكل التحتي الذي يتضمن معظم المعلومات الضرورية للمعنى، أي أنها تمثل المعنى الحقيقي للجملة، والذي يستمر بالرغم من إعادة ترتيب( Réarrangement )أو حتى تغيير الكلمات أو المورفيمات ( محمد طه محمد، 1995، ص145) أو إعادة رواية ما تم الحديث عنه بجمل أخرى وهذا ما أسماه شومسكي بالخاصية الإبداعية للغة والتي تجعل أبناء اللغة الواحدة قادرين على إنتاج وفهم عدد كبير أو غير محدود من الجمل التي لم يسمعوها قط. ولم ينطق بها أحد من قبل. وهي القدرة التي تنفرد بها اللغات الإنسانية، لأن نظم الاتصال التي تستعملها الكائنات الحية الأخرى نظم مغلقة لا تستطيع سوى نقل عدد محدود من الرسائل الغريزية ذات الدلالة الثابتة.( جون ليونز، 1985، ص .95).

لعل من أهم الأساليب التي استخدمت في دراسة فهم التراكيب هو الذاكرة، وقد عنيت بحوث علم النفس اللغوي بالتساؤل عن كيفية تمثل الجمل في الذاكرة في ظل التحديدات التي تفرضها الذاكرة البشرية على معالجة الجمل، ويبدو أن الجمل لها خاص مركز خاص في الذاكرة.

فالناس لا يتذكرون الجملة على أنها ببساطة خيط من الكلمات، لأنه من اليسير أن نتذكر جملة ما، غير أنه يصعب تذكرها إذا ما وضعت في شكل سلسلة عشوائية من الكلمات، وبالتالي فإن البنية التركيبية والمعنى يقومان بدور مهم في ذاكرة الكلام. والأكثر من ذلك فإنه يمكن للشخص بعد سماعه جملة، بوقت قصير، أن يعيد المعنى العام لتلك الجملة برغم أنه قد نسي تفاصيل معينة خاصة بتركيبها.

وهذا يعني أنه يستطيع أن يلخص أو يعيد صياغة ما سمعه توا دون التحقق من أنه فشل في إعطاء تقرير حرفي بمعنى آخر أنه فهم الرسالة التي تحويها هذه الجملة (Slobin.D.L,1971,P :30)

وعلى هذا الأساس يمكن تشبيه قواعد النحو التحليلي بقواعد التحويل الرياضي (Mathematical Transformation .) حيث تتعدد أشكال المعادلة بالرغم من بقاء الواقع ثابتا. فمثلا عندما نقول أ=ب أو ب=أ فإن الواقع التحتي يضل ثابتا بالرغم من اختلاف شكل التعبير، وكذلك ينطبق على 3 <5و5> 3 وكذلك فإن المعادلة 4س-8 يمكن كتباتها س= 4/8 أو س-2، فالجمل كالمعادلات الرياضية يمكن أن يعاد كتابتها في أشكال متعددة مع الاحتفاظ بالمعنى الأساسي.

ويعتمد التحليل التركيبي بالإضافة إلى قواعد التحويل على مجموعة من المهديات (Cues) الموجودة في النص تساعده في التعرف على المكونات الأساسية في الجملة وإعطاء تفسير لها ، ويلخص جست وكاربنتر (Just Carpenter, 1997) . (محمد طه محمد ، 1995، ص، 149 ) هذه المهديات كالتالي :

- **ترتيب الكلمة ( World Order )** :حيث يلعب ترتيب الكلمات دورا أساسيا في التحليل التركيبي لها، ويؤدي تغيير ترتيب الكلمات إلى تغيير معنى الجملة تغيرا كاملا في بعض الأحيان.
- **فئة الكلمة ( World Class ):** حيث تقسم الكلمات إلى أسماء وأفعال وصفات وأحوال وحروف جر، و تؤدي معرفة فئات الكلمات إلى سهولة التحليل التركيبي للجملة.

- **الكلمات الوظيفية ( Function World ) :** تشمل الكلمات الوظيفية حروف الجر والعطف وأدوات التعريف وغيرها، وتلعب دورا هاما في تحديد بدايات الجمل والروابط بين الجمل الطويلة.
- **الإضافة إلى الكلمات (Affixes) :** وهي الحروف الدالة على الزمن أو على نوع التصريف مثل: إدخال الحروف الدالة على الماضي أو المستقبل، وهي تلعب دورا مماثلا للكلمات الوظيفية.إلا أنها أكثر التصاقا بكلمات المحتوى.
- **معنى الكلمة (World Meaning) :** يؤدي معرفة معاني الكلمات إلى تسهيل التحليل التركيبي، بل أحيانا تكون هي وسيلة الفهم الوحيدة، إذا كان النحوي بالغ الصعوبة.
- **علامات الترقيم (ponctuation) :** تؤدي علامات الترقيم دورا هاما في فهم الجملة، ويكفي لإثبات ذلك تخيل الصعوبة الناجمة عن قراءة نص يخلو من علامات الترقيم على الإطلاق.

وبالإضافة إلى هذا فإن فهم الجمل يمكن أن يعتمد على السياق الذي تستخدم فيه أكثر من اعتماده على بنائها، وهذا يعني أننا لا نستطيع الحديث عن تعقيد معالجة الجمل من نمط نحوي معين على إطلاقه. فالجمل المبنية للمجهول ليست صعبة الفهم دائما من الجمل المبنية للمعلوم، و أن الجمل المنفية ليست دائما أصعب في الفهم من الجمل المثبتة. و يبدو أن الناس يفضلون وصف أنواع معينة من المواقف باستخدام أنواع معينة من الجمل. (Solbin.D.L, 1971, pp 33-34)

ومن ناحية أخرى تتأثر التحولات للجمل الأساسية بالاستراتيجيات المعرفية التي يتبناها المستمع أو القارئ وكيفية تعامله مع الجملة ومدى ملاءمتها للموقف الذي تشير إليه أو الحدث الذي تصفه ، وفي قابل هذا فإن قواعد النحو التفسيرية المعجمية تؤكد أن فهم الجمل لا يتحقق من خلال التحولات، وإنما بواسطة فحص الوحدات المعجمية التي تخزن فيها المعلومات بالفعل.( راواسو بيني،1988، ص 5).

- **فهم معنى الجملة:**

يتوقف فهم معنى الجملة على بنيتها الداخلية لا على ترتيب كلماتها في ظاهر اللفظ، وإن كان السامع يتوصل إلى البنية الداخلية من مؤشرات وعلامات لغوية في ظاهر اللفظ، فقد يكون لجمل مختلفة في الظاهر اللفظ معنى واحد ( لأن لها بنية داخلية واحدة ) وقد تكون الجملة الواحدة متعددة المعاني ( لأن لها عدة بنى داخلية ) (داوود عبده 1984، ص 19 ).

فعندما يبلغ الطفل سن الثالثة يكون قد تمكن من اللغة الأم، ثم في حوالي 5-6 سنوات تتقوى عاداته اللسانية وتبنى وبعد ذلك تتركز بين العاشرة و الحادية عشر سنة(10-11 سنة).( Jean –Yvon Lanchec 1976 P63). ويرى W- Penfield. إن الطفل الذي يسمع مبكرا ثلاث لغات عوضا عن واحدة، سيتعلم وحدات اللغات الثلاثة بدون مجهود إضافي وبدون خلط (Jean-Yvon Lanchec1976). إن اكتساب لغة ثانية يتطلب استعمال رموز لسانية ثانية ونظام جديد للترميز وفك ترميز مستقل، ومختلف عن النظام الذي يستعمله ويمكننا أن نتصور أن النظامان اللغويان مركبان الواحد على الآخر إذا كان المدلول يترجم في اللغة الأم ثم في اللغة الثانية ( Jean –Yvon Lanchec 1976 PP 64-65)

قسم معظم باحثي علم اللغة النفسي مراحل اكتساب اللغة عند الطفل إلى مرحلتين أساسيتين كما سبق وأن قلنا في فصل اللغة وهما مرحلة الكلمة الواحدة، أو الكلمة الجملة، ثم مرحلة الكلمتين فأكثر.

**1- مرحلة الكلمة الواحدة أو ما قبل النحو :**

مرحلة النحو السالب عندما يتعلم الطفل النطق، تأتي مرحلة المعاني وبداية خلع المعاني على الألفاظ، وهذا يتحقق عن طريق التقليد والتعلم، مثال ذلك عندما يطلق الطفل صوت (با) نجد الأم تشجعه أن يكرر الصوت فتنطلق كلمة (بابا)، وتشير إلى أبيه فيرتبط الفظ بمدلوله أو معناه، فإذا رأى الطفل أباه ينطق لفظ ( بابا).وهكذا يتم ميلاد الكلمة، و عادة تأخذ الكلمات الأولى عند الطفل صفة

العمومية، فالطفل يطلق كلمة (بابا) على كل رجل يراه، وكلمة (ماما) على كل امرأة يراها. وبالنمو وزيادة الإمكانيات العقلية تبدأ مرحلة التخصيص في استعمال الألفاظ وعند بلوغ الطفل سن الثانية، يمكنه استعمال جملة مكونة من كلمتين وهنا تبدأ المرحلة الثانية و يأخذ عدد الكلمات في الزيادة.

في هذه المرحلة بإمكان الطفل أن يفهم بعض النماذج النحوية، فبفضل الأبحاث الحديثة جدا، تمكن بعض الباحثين من تحديد أنواع النطوق التي يمكن للطفل أن يستجيب لها استجابة مناسبة، فلقد استطاعت جانيللين هتناوشر (Janellen Hittenlocher 1974)، أن تثبت أن الأطفال من بين( 10-13 )شهرا، يستطيعون أن يجدوا بعض الأشياء بأسمائها، حتى ولو لم يسبق لهم استخدام هذه الأسماء في كلامهم حيث تثبت هتناوشر أن وراء هذا الفهم المكبر للأسماء فهما مبكرا ملحوظا لتجمعات الكلمات. وذلك من خلال تجربة قامت بها على طفل عمره ( سنة ونصف) أمكنه أن يفرق بين قولهم (Your Bottle ) وقولهم ( Baby's Bottle ) فيحضر الأشياء الصحيحة من الحجرة الأخرى كما زودنا ترسول ( Truswell 1972)، أن الأطفال في مرحلة الكلمة الواحدة يمكنهم عمل استنباطات عن إنتاجان مبنية على نطق أكثر من كلمة واجدة. فلقد زود الباحث الأطفال بأوامر جديدة،واضعا الكلمات التي يفهمونها في تراكيب غير معتادة مثل: زعزع الكتاب، شم سيارة النقل، وقبل الكرة. غير أن الأطفال الذين رغم نطوقهم لا تتعدى الكلمة الواحدة، كان بإمكانهم أن يتصرفوا تصرفا صحيحا بالنسبة لهذه الأوامر الغريبة. وهذا يعني أن الطفل في مرحلة الكلمة الواجدة لا يستطيع أن ينتج أكثر من كلمة واحدة، ولكنه في نفس الوقت يستطيع أن يفهم فهما نحويا النطوق التي تحتوي على كلمتين اثنتين، حيث أنه يفهم معاني الكلمات ومركبات الكلمات في لغته.

**2- المرحلة النحوية: ( مرحلة النحو الموجب)**

وهي المرحلة التي تظهر فيها النطوق المكونة من أكثر من كلمة واحدة، غير أن هذه النطوق لا تظهر فجأة بل تتدرج في ظهورها، فبعد انتهاء مرحلة الكلمة

الواحدة، يكون الطفل قد بلغ العاميين، ويصبح لديه كمية ملحوظة من الكلمات التي تزداد بواسطة وسائل تعليمية للتمييز بين الطلبات، والتقريران والأسئلة والشكاوي وهكذا وقد لاحظ باحثون كثيرون – كما يقول سلوين- بين عشرة و ثلاثة عشر شهرا ( 10-13) فهناك وجود قدرة قصيرة قبل ظهور النطوق الأكثر طولا يكون الكلام فيها مكونا من كلمات منفردة متتابعة نطقت في ذات الموقف، ولكنها إلى حد ما مرتبطة دلاليا ويقول سلوين أن الطفل قد فهم الموقف كله، ولكنه لاستطيع أن ينطق كلاما متصلا( جلال شمس الدين، بدون سنة ، ص ص166-170 ).

**اكتساب اللغة الثانية:**

يتم تعلم اللغة الثانية عن طريق الاستماع وذلك من أجل التواصل، بحيث يصبح الطفل قادرا على فهم اللغة الثانية، ويصبح قادرا على التكلم بها في المواقف اليومية المختلفة بطلاقة وصحة مقبولتين.

**مراحل تعلم اللغة الثانية:**

فيما يخص مراحل تعلم اللغة الثانية يكون بالترتيب التالي : الاستماع ، ثم الكلام، ثم القراءة، وأخيرا الكتابة فتأتي في مراحل لاحقة، وهو نفس الترتيب الطبيعي لتعلم لغة الأم .

تعلم اللغة الثانية عملية مكانية لتكوين العادات. هذه العادات عصبية وعضلية، ويجب أن تتعلم جيدا حتى تعمل ذاتيا. ومما ثبت استبعاد المعني في المراحل الأولى. وبعد أن يكتسب الطفل سيطرة كاملة وآلية للنماذج النحوية، يمكن أن يتعرف على المعني الدقيق لما سبق أن تعلمه (ماورر ) يوافق على مفهوم العادة في تعلم اللغة الثانية الذي يتفق مع نظريته:( Mowrers Reirsed Two Factor Theory ) وطبقا لوجهة نظره فإن تعلم اللغة الثانية سوف يشبه تعلم اللغة الأم، فالكلمة أو العبارة - من لغة الأم- قد سبق أن أشرطت لجزء من المعنى لشيء ما أو حدث ما تكون قد تلاصقت معه زمنيا في موقف مثير حتى أن المثيرات المصاحبة لهذه الكلمة أو العبارة، تبعث الأمل في المزيد من الثواب ( وهذا هو

التدعيم الثانوي ) ( renforcement secondaire ) . وعندئذ فإن الاستجابة تميل لأن تتكرر وتستخدم الكلمة نفعيا، للحصول على ذلك الثواب ثم بدأ تكون العادة.

العاطفة تؤدي دورها في تعلم لغة الأم، كما تؤدي دورا مماثلا في الأهمية في تعلم اللغة الثانية ، فالطفل يحتاج للشعور بالأمان والتشجيع بجو من الدفء والحنان من أجل أن ينمي طلاقته اللفظية في تعلمه سواء لغة الأم أو اللغة الثانية ( جلال شمس الدين، بدون سنة ص ص 185،186) .

الخصائص المشتركة لاكتساب اللغة الأولى والثانية :

هناك الكثير من الدلائل التي تشير إلى وجود خصائص مشتركة، بين اكتساب اللغة الأولى والثانية، وفيما يلي سنتطرق إلى هذه الخصائص المشتركة بشيء من التفصيل

- **جذب الانتباه:**

يرى أوشكينا ( Ochs Keenan 1994 ) أن الخطوة الأولى التي ينبغي على الطفل أن يقوم بها في المحادثة، هو أن يحصل على انتباه الشخص الذي يرغب في التحدث معه، وهذا يمكن إنجازه بطرق غير لغوية، بأن يضرب الطبق بالملعقة أو يجذب يد أمه ...الخ :أو من خلال إشارات لغوية، فإن لم تتم استجابة يصرا لطفل من خلال التكرار. حيث نجد هذه الخاصية مشتركة بين اكتساب اللغة الأم واكتساب الطفل اللغة ثانية .

- **التوافق – التماسك العاطفي :**

خاصية التوافق مشتركة ما بين اكتساب الحساب الطفل للغة الأم واكتسابه للغة ثانية، يظهر لنا توافق الأم مع طفلها من خلال تعاطفها معه فقد تحذف الأم أحد حروف الكلمة تسهيلا للطفل. غير أن هذا التماسك العاطفي لا يؤدي دوما إلى أن تبني الأم الصيغ الخاطئة لطفلها، بل قد تقف منها موقفا حاسما مصححة إياها.

- **التعديلات الصوتية والنظمية:**

تعد هذه الخاصية من خصائص الكلام الموجه للأطفال مكتسبي اللغة الأولى والثانية، حيث نجد في الكلام، الموجه للأطفال نطقا واضحا ، واختزال أقل للصوائت، وجهر أقوى للصوامت المجهورة في أواخر الكلمات .وهذا ما يساعد على الاكتساب.

- **نظام اكتساب المورفيمات:**

دراسة نظام اكتساب المورفيمات في اللغة الأم تستلزم منهجا للتحليل، نذكر على سبيل المثال المنهج المبتكر من طرف براون (Brown ) وكازدن (Cazden ) ودي فيبار (De Villiers 1974 ) و هو مبدأ حساب عدد مرات استخدام المورفيم صحيحا في مثال إجباري ، فإذا أنتج الطفل المورفيم صحيحا عند مستوى 90% خلال ثلاث جلسات متتالية( خلال ستة أسابيع مثلا )

يقال أنه قد اكتسب المورفيم . أما فيما يخص اكتساب اللغة الثانية فقد تساءل بعض الباحثين إذا ما كان نفس نظام اكتساب.المورفيمات سوف يظهر ففحصوا معطيات اللغة الثانية، ومن ثم اتضح لهم بعض التقارب والتشابه في نظام الاكتساب (جلال شمس الدين، بدون سنة،ص ص232-237) .

- **اكتساب صيغة المورفيم ووظيفته:**

ومن أوجه المقارنة أيضا بين اكتساب الطفل للغة الأولى، واكتسابه للغة الثانية واكتساب صيغة المورفيم واكتساب وظيفته.فمن الممكن أن نقيم المورفيمات على أنها قد اكتسبت بينما تكون وظيفة المورفيم لم تكتسب بعد. حيث يمكن أن يستعمل المورفيم في موقعه الأصلي كما بإمكان الطفل استعماله في غير محله. إذ يستخدم الطفل صيغا قبل اكتسابه لوظائفها وذلك في اكتساب الطفل للغة الثانية، وعلى العكس ففي معظم أدبيات اكتساب اللغة الأولى، فقد افترض أن اكتساب الوظيفة يسبق اكتساب الصيغة.(المرجع نفسه ص242 ) .

**إستراتيجيات الفهم**

**الإستراتيجية** هي : "فن وضع خطط الحرب وإدارة العمليات الحربية، البراعة في التخطيط، الخطة الشاملة في ميدان ما". (المعجم العربي الأساسي، 1989، ص 87)

وتعني "الإحتراب، فن الحروب، علم الخطط الحربية، التخطيط، التدبير، التنظيم" ( المنهل 1987، ص979 ). وهي "المنحنى، الخطة والإجراءات والمناورات والتكتيكات والطريقة والأساليب التي يتبعها المتعلم للوصول إلى نواتج التعلم محددة، منها ما هو عقلي- معرفي (Cognitive) أو ذاتي نفسي، أو نفسي حركي (psychomoteur) أو مجرد الحصول على معلومات (ناشف، 1997، ص60)

"عمليات التفكير التي يستخدمها الأطفال لمعالجة مختلف الوضعيات اللغوية التي يوجدون فيها من الناحية المعرفية" (جابر عبد الحميد 1999، ص 174)

وقد قسم عبد الحميد خمسي ( خمسي 1987) الإستراتيجيات المستخدمة عند الأطفال إلى إستراتيجيات الفهم الفوري، و يتضمن القاعدة الأساسية للتعرف على المكتسبات اللسانية للطفل، و هذا انطلاقا من ثلاث إستراتيجيات تحتية:

**1- إستراتيجية الفهم المعجمية (L) :(Stratégie Lexicale )**

وهي أسهل الإستراتيجيات، ويقصد بها استعمال المكتسبات المعجمية حيث تسمح للطفل بفهم الحادثة انطلاقا من مكتسباته والمفرداتية، أي أن وحدة الفهم هي الكلمة في هذه الإستراتيجية.

**2- إستراتيجية الفهم الصرفية- النحوية (Stratégie Morfo-Syntaxique) (MS)**

تعتبر هذه الإستراتيجية معتدلة الصعوبة، ويقصد بها استعمال المكتسبات اللغوية التي تنبني على القواعد النحوية، ونصار يف الأفعال في مختلف الأزمنة، حيث

تسمح بالتعرف على عناصر لسانية خاصة بها المفرداتية أي أن وحدة الفهم هي الجملة في هذه الإستراتيجية.

**3- إستراتيجية الفهم المعقدة ( القصصية ) ( C ): ( Stratégie Narrative )**

تعتبر الإستراتيجية الأكثر صعوبة، ويقصد بها استعمال المكتسبات اللغوية المعقدة والتي توظف فيها المكتسبات المعجمية والمكتسبات النحوية والصرفية واستعمال التراكيب الجملية بمختلف أنواعها، فهي تعالج مكتسبات لسانية من نوع أعلى المفرداتية أي أن وحدة الفهم هي القصة القصيرة ( Micro-Récit ) أو الفقرة في هذه الإستراتيجية و هي الفهم الكلي (Compréhension Globale ) ،ويقصد به النتائج التي توصل إليه من خلال استمال استراتيجيات الفهم الفوري وكذا استراتيجيات التحتية للفهم الكلي، وبالتالي التعرف على المستوى الذي وصل إليه عن طريق التمثيل البياني Profil. وهذا انطلاقا من:

- **إستراتيجية المواظبة (Stratégie de Persévération)** : و يقصد بها الثبات على تأكيد الإجابة الأولى (رغم أنها خاطئة) مهما أعيدت التعليمة هم يسمح لنا بمراقبة سلوك الطفل، و مدى مواظبته على الإجابة الأولى في حالة الإجابة الخاطئة.
- **إستراتيجية التصحيح الذاتي (auto- correction):** و يقصد به تصحيح التعيين الذي كان في التقديم الأول خاطئ يسمح لنا بمراقبة سلوك الثاني، بالإضافة إلى مراقبة قدرة الطفل على التحكم في تصحيح خطئه، و ذلك عند انتقاله من إستراتيجية سهلة إلى أخرى أصعب. (عبد الحميد خمسي، 1987)

**استراتيجيات الفهم عند الطفل مزدوج اللغة:**

استعمال اللغة الثانية أو نظام لساني جديد يستلزم استعمال مصطلحات جديدة ورسائل منظمة انطلاقا من عوامل صوتية ومعجمية ونحوية مختلفة واعتباطية،

حيث نبدأ في استعمال نوع جديد في فك الترميز ( السمع) وفي الترميز (النطق) وبالتالي سننظم دالا ( مصطلح ) ومدلول ( صورة سمعية )

ففي وضعيات عديدة نجد دللان ينتميان إلى لغتان مختلفتان يعبران عن واقع واحد (مدلول واحد) إذ نجد فكرة قط بالألمانية، أو في الإنجليزية أو في الفرنسية، تنطلق من مدلول واحد الذي سيحول إلى: Un Chat, A Cat , Eine Katze

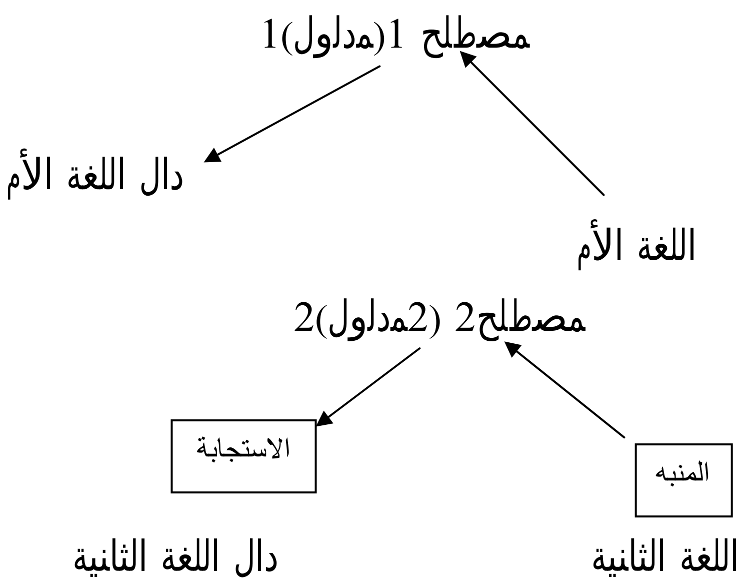
لكن لن يتم الفهم بهذه البساطة عند الطفل المزدوج اللغة في كل الوضعيات، كون الواقع يختلف من لغة إلى لغة أخرى، والمرادفات في أغلب الأحيان ستوقعنا في الخطأ

فهناك استراتيجيات يتم من خلالها فهم اللغة من طرف الطفل المزدوج:

**1- النظام اللساني المركب Système Linguistique Composé**

الطفل المزدوج اللغة الذي يستعمل هذه الإستراتيجية للفهم أو النظام اللساني المركب، سيقوم بترجمة مجموعة من المدلولات، استعانة بنظام ترميز اللغة الأولى أو لغة الأم. إلى نظام ترميز ثاني لمرادفه في اللغة الثانية :

<u>مخطط النظام اللساني المركب</u>

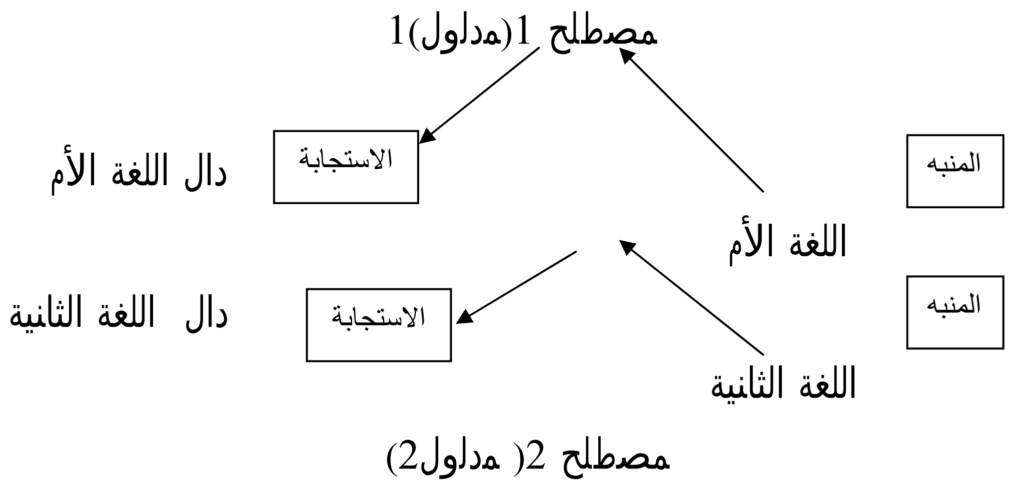


من خلال هذا المخطط يتضح لنا أن ترجمة المنبهات أو فهم المنبهات يتم على مستوى لغة الأم سواء استعملت اللغة الأم أو اللغة الثانية، فإن الطفل يستعين باللغة الأم لكي يتمكن من الاستجابة للمنبهات.

هناك استراتيجيات ثانية يتم من خلالها الفهم عند الطفل مزدوج اللغة و هي

## 2- النظام اللساني المنسق( Système Linguistique Coordonné )

### مخطط النظام اللساني المنسق




في هذه الحالة الدال في اللغة الأولى يعطي مدلولا واحدا فقط في اللغة الأم، ويبقى مستقلا عن اللغة الثانية و العكس صحيح بالنسبة للغة الثانية حيث نجدها مستقلة عن اللغة الأم ،إذن للطفل نظامان لسانيان كل واحد منهما مستقل ومنفصل عن الأخر.هذا النوع أو هذا النظام اللساني المنسق خاص بالأطفال مزدوجي اللغة الحقيقيين، الذين نجد في استعمالهم للغة الثانية نفس علاقة ( دال- مدلول) التي نجدها عند أحادي اللغة

ونجد هذا النوع عند الأطفال الذين يستعملون لغتين مختلفتين في البيت وفي المدرسة.

قمنا بعرض الإستراتيجيتان منفصلتان عن بعضهما لكنهما قد تتواجدان مختلطتان عند بعض الأطفال مزدوجي اللغة.

مشكلة الفهم عند الطفل مزدوج اللغة:

الانتقال من لغة إلى أخرى يتم بإتباع صيرورة مختلفة حسب اللغة المسيطرة على الطفل و نوع الإستراتيجية التي يتبعها الطفل في الفهم

**أ- النظام اللساني المركب:**

يتعلق الأمر بالمرور للاستعانة بمنبه في اللغة الأم للاستجابة في اللغة الثانية كما سبق أن وصفنا. حيث سنجد للمدلول الواحد دالان أو مفهومان ( في اللغة الأم ثم في اللغة الثانية ). حيث الاستجابة ستكون مختلفة عن تلك التي انطلق منها الطفل (إذ انطلق من اللغة الثانية ،فهم على مستوى النظام اللساني للغة الأم ، ثم استجاب في اللغة الثانية ) ونجد عدة تداخلات على المستوى الصوتي و الدلالي و النحوي،حيث يكون الفهم صعبا لأن اللغة الثانية تبقى مرتبطة باللغة الأولى من خلال المدلول المشترك.

**ب- في النظام اللساني المنسق:**

يكون الطفل متمكنا من النظامين اللسانيين، وهذا ما يسمح له بالانتماء الثقافي للغتين لكن الانتقال من لغة إلى لغة يبقى صعبا خاصة إذا كانت اللغتان متباعدتان جدا. لكن الطفل سيكون تدريجيا روابط ما بين النظامين على مستوى الاستجابات تبعا لوضعيات وعادات المتكلم، وبالتالي يتم الفهم بسهولة نوعا ما عند هذا النوع من مزدوجي اللغة (مزدوجي اللغة الحقيقيين) .(Jean yvon lanchec . 1976, p64-67 ).

# الجانب الميداني

# الباب الثاني

## الفصل الرابع: التناول الإجرائي الأول

- منهج البحث
- صفات العينة ومكان إجراء البحث
- أدوات الدراسة
- تقديم اختبار شوفري ميللر لقياس اللغة الأصلي
- **( Epreuves pour l'examen du langage) (EEL)**
- تقديم اختبار شوفري ميلر المكيف
- **(EEL ) (Adapté)**
- تقديم اختبار إستراتيجيات الفهم **Stratégie de la compréhension $O_{52}$**

## منهج البحث:

البحث العلمي هو استقصاء دقيق يهدف إلى اكتشاف حقائق وقواعد علمية يمكن التحقق من صحتها مستقبلا ( Whitney 1964 ) وهو: "وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى مراحل لمشكلة محددة، وذلك عن طريق التقصي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق من صحتها والتي تتصل بهذه المشكلة هلواي (Hillway 1964 ) وهو استعمال إجراءات وطرق منظمة متقنة سعيا وراء الحصول على المعرفة. يولنسكي. (Polansky.1962 ) ( محمود عبد الحليم منسي، 2000، ص28) .

يتضح من قراءة هذه التعريفات وغيرها ( حسين عبد الحميد أحمد رشوان 2004 ص19-48) إن العلم هو طريقة تفكير منظمة يراد بها فهم وتحليل الظواهر، وبتعدد الظواهر تعددت الطرق والمناهج، وأول خطوة هامة تحدد مجال تدخل الباحث، وضع القواعد العامة لبحثه هو اختيار المنهج الملائم باعتباره الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة.تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة ( بدوي 1977ص98 ) وقد اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي، المنهج الوصفي أحد الطرق التي يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات دقيقة تصور الواقع الاجتماعي، وتستعمل في تحليل الظواهر وتفسيرها تفسيرا علميا، بواسطة التعرف على العلاقات بين المتغيرات التي تتضمنها هذه الظواهر. فهو يحقق للباحث فهما أفضل للظاهرة موضع البحث." (محمود عبد الحليم منسي 2000 ص201)" ولأنه يلائم طابع الواقع الاجتماعي، ومن خلاله نتمكن من الإحاطة بكل أبعاد الواقع الاجتماعي محددة على خريطة تصنف وتطور بدقة، كافة ظواهره وسماته".(محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون 2000 ص105)".

ومن أهم الأسس التي يقوم عليها المنهج الوصفي ( محمد عبد الطاهر الطيب وآخرون، 2000، ص109 )

1- اختلاف مستويات التعمق: فبعض الدراسات تكتفي بالوصف الكمي أو الكيفي لجوانب الظاهرة وبعضها الأخر يبحث عن الأسباب والعوامل المؤدية للظاهرة.

2- اختبار عينات ممثلة للمجتمع موضوع البحث لأنها توفر جهد الباحث والمبحوثين.

3- يمكن الاستعانة بكل الطرق ( المناهج الفرعية) للحصول على المعلومات.

ويمكن الجمع بين أكثر من طريقة، ونظرا لكون بحثنا يدرس استراتيجيات الفهم عند المجموعتين. المجموعة الأولى أحادية اللغة والمجموعة الثانية مزدوجة اللغة استعنا بالمنهج المقارن الذي هو منهج فرعي، يتضمن مجموعة من الإجراءات التي تعمل في اتجاه معرفة خصائص وتفسير الفروق.

ونظرا لكوننا نهتم بإجراء مقارنة، بين مجموعتين في بعض المتغيرات النفسية، استخدمنا الباحث المنهج المقارن الذي يعتمد على طريقة بحثية تتضمن مجموعة من الإجراءات، التي تعمل في اتجاه معرفة خصائص وتفسير الفروق بين مجموعتين أو أكثر في جانب أو متغير معين اعتمادا على الاختلاف في متغير مستقل. والتشابه في بقية المتغيرات التي تؤثر أو يحتمل أن تؤثر في المتغير التابع ( الرشيدي، 2000 ص88 ) ويتضمن تحليل نتائج بيانات المنهج المقارن استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المختلفة لغرض دراسة دلالة الفروق، بحيث تتم مقارنة المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار( ت) وتحليل التباين وذلك بحسب عدد المجموعة الداخلة في الدراسة ( ملحم،2000، ص ص 354-355)

**صفات العينة و مكان إجراء البحث:**

اجري هذا البحث في الفترة الممتدة بين شهر جانفي و شهر جويلية 2008 على مراحل، بسبب بعض الصعوبات التي وجدناها على مستوى المدارس الخاصة التي يتحفظ بعضها عندما يتعلق الأمر بدخول غرباء إليها. و من بين المدارس التي طبقنا فيها اختبار شوفري ميلر لقياس اللغة (Epreuves pour l'examen du langage)(EEL) واختبار استراتيجيات الفهم( Stratégie de la compréhension ) (O52) " مدرسة علاء الدين " المتواجدة ببلدية برج الكيفان و مدرسة " خطوة خطوة " ( pas a pas) المتواجدة ببلدية بوزريعة ومدرسة " النسيم " المتواجدة ببلدية بني مسوس كل هذه المدارس هي مدارس خاصة ( يتم فيها التعليم بمقابل مالي سنوي متفق عليه) بالإضافة إلى مدرستين عامتين تقعان ببلدية الأبيار وبوزريعه وهما مدرسة " حسن فضلاء " و"مدرسة نسيبة مالكي".

احتوت العينة التي تمكنا من إجراء البحث عليها في البداية على مئة (100) طفل موزعين على 06 ابتدائيات، 03 منها عامة و03 مدارس خاصة، قمنا بتطبيق رائز شوفري ميلر (EEL) في نسخته الأصلية و نسخته المكيفة في المدارس الخاصة التي وجدنا فيها أطفال مزدوجي اللغة ( عربية – فرنسية) بينما طبقنا الصورة المكيفة للاختبار في المدارس العامة توصلنا من خلال التطبيق إلى اختيار 60 طفلا و أبعدنا أربعين (40) طفلا بسبب الصعوبات التي أظهروها في بعض بنود الاختبار وخاصة بند النطق والاسترجاع وترديد الكلمات الصعبة عند المجموعة الأحادية وبسبب الصعوبات التي أظهرها بعض الأطفال في عدم التحكم في اللغة الفرنسية بالإضافة إلى البنود السابق ذكرها.

وزعنا الأطفال الذين اخترناهم على مجموعتين: مجموعة أحادية (عربية)، ومجموعة مزدوجة ( عربية – فرنسية) وقد تقيدنا بالفئات العمرية المحددة في الاختبار في شكل ( ب) (P) (La forme) دون أن نراعي الجنس بسبب عدم توفر الظروف التي تمكننا من توزيع أفراد العينة إلى ذكور وإناث ودون أن نراعي المستوى الثقافي

والاجتماعي والاقتصادي لأولياء هؤلاء الأطفال، لكن عموما يمكن القول ومن خلال التطبيق أن المستوى الاجتماعي و الاقتصادي لأفراد المجموعة المزدوجة التي وجدناها في المدارس الخاصة أعلى بدليل التكاليف الباهظة التي يدفعها هؤلاء الأولياء سنويا لان هذه المدارس الخاصة- التي طبقنا فيها- تتكفل بالأطفال طيلة اليوم ( من ناحية الدراسة و الإطعام و النقل) و على العموم فان سن المجموعتين تراوح بين 04 و 05 سنوات و الجدول التالي يوضح صفات العينة:

**الجدول رقم 03: العينة الأحادية**

| السن | الجنس | | العدد |
|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | |
| **أربع سنوات وستة أشهر إلى أربع سنوات و إحدى عشر شهرا** | **08** | **06** | **14** |
| **خمسة سنوات** | **10** | **06** | **16** |
| **المجموع** | **18** | **12** | **30** |

**الجدول رقم 04: العينة المزدوجة**

| السن | الجنس | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | |
| أربع سنوات وخمسة أشهر إلى أربع سنوات وإحدى عشر شهرا | 04 | 06 | 10 |
| خمسة سنوات | 14 | 06 | 20 |
| المجموع | 18 | 12 | 30 |

**أدوات الدراسة:**

**- اختبار شوفري ميلار الأصلي:**

يعتبر رائز ( Chevrie Muller ) (Epreuves pour l'examen du langage من الروائز المستعملة في قياس اللغة، فهو رائز لفظي،و أدائي،ولغوي، وقد صممه كل من (Chevrie Muller) و(A M. Simon و p.Decante ) سنة 1981 نشر الرائز من طرف مركز علم النفس التطبيقي بباريس، و قد فضلنا رائز اختبار اللغة عن باقي الروائز، لأنه يكشف لنا عن قدرات الطفل اللغوية و مدى كفاءاته في استعمالها، كما انه يكشف خصوصا عن الجوانب السلبية في لغة الطفل.

**ب- وسائل الرائز:**

تقدم الوسائل بداخل علبة من البلاستيك الشفاف، هذه العلبة تستعمل بدون غطائها خلال بند من احد البنود ، وهو بند" البط" في الشكل(P) من الرائز

**العناصر المكونة للرائز:**

*28 صورة لموضوع " الفنولوجيا – التسمية " (DEX) ، اثنان منها واحدة بيضاء والأخرى سوداء. (الأصبع و الأنف)

*5 أشياء : ممحاة - مرآة – شمعة – سدادة – كبريت – لنفس الموضوع.

*29 صورة لبند لسانيات الفهم: التعبير: المفردات – التسمية (LX3)، (LX2) ، ولموضوع تعيين الصور (DSX)

*6 صور " مفخخة " (" image " piégé) لموضوع (DSX).

* مجموعة تتكون من 5 صور تمثل قصة لموضوع السرد و الفهم اللغوي (VER) ، وهذه الأخيرة يجب أن تكون ملونة من طرف الفاحص.

*4 بطات: 2 تمشي و 2 تسبح + مسبحان: قرصان(2) من الورق المقوى الأزرق لبند الفهم = البط (CAN + CAD)

*3 علب من القريصات لموضوع الألوان ( COU) (JET) و القريصات

*10 صور لموضوع الاختلاف و التشابه (PAR) – (DIF)

فهذا الرائز يكشف لنا عن قدرات الطفل اللغوية و آليات نموها و يبرز معوقاتها و معاينة تعقيداتها والتي هي صورة لعالم الطفولة المركب والحي ولملكة اللغة الواسعة واللامتناهية باستمرار، ويتكون رائز اختبار اللغة مما يلي:

**1- النطق:**

يقيس الاختبار حركية انجاز الإشارات النطقية الرئيسية المتناسبة مع المثال الصوتي، كما تم اختياره في مواضيع آلية النطق عند الطفل لمعرفة توافق وتباين الحروف و المقاطع الصوتية كما في المخطط التنظيمي بحيث يتعلق الأمر باختيار مقطع صوتي صحيح بوضع شكل مناسب في سياق لفظ معين.

**2- الفونولوجيا:**

**- تسمية الصور:**

يسمح تحديد الصور أو الأشياء باختيار التعبير التلقائي و مقارنته عن طريق التكرار، و يظهر من ذلك أن تقنين الألفاظ في السياق اللغوي لدى الطفل ينتج انطلاقا من الآثار التي يتركها النطق في عملية التمرن على التخاطب، و يتعزز بالترسيخ في الذاكرة على المدى الطويل، و يمكن ملاحظة صور الأشياء متميزة في ذاكرة الطفل

يرمز للتعبير عنها بما اكتسب من ألفاظ قد لا تشكل جمل كاملة من آلية التركيب اللغوي غير انه يمكن للراشد أن يتعرف على الرموز التي تشير إلى صورة الشيء الذي يرغب الطفل في وصفه

**- إعادة الكلمات السهلة:**

يتضمن اختبار تكرار الكلمات السهلة أشياء من عالم الطفل و مناسبة لقدراته اللغوية، فعن طريق الإعادة " الفاحص – الطفل "، يمكن معاينة تعامل الطفل مع اللغة السهلة في الجوانب الصوتية و تقنين اللغة بالأدوات السمعية.

أثناء الاختبار يكون الحرص على ما يلي:

*ألا يقطع الطفل أثناء الكلام

*ألا يعيد اللفظ مرتين عند النطق

*تشجيع الطفل على الكلام .

**- إعادة الكلمات الصعبة:**

يختلف اختبار إعادة الكلمات الصعبة عن سابقه من حيث اختيار بعض الكلمات من خارج عالم الطفل، و من حيث طولها و تركيبها، و من حيث تشابه بعض الألفاظ في النطق و اختلافها في الدلالة، و ذلك قصد التعرف عن نضج قدرات تقنين اللغة و الاحتفاظ بها و سهولة النطق بها

**3- اللسانيات:**

**أ- التعبير**:

- المفردات- التسمية-:

يتمثل الاختبار في أن يطلب الفاحص من الطفل إعطاؤه اسما من خلال مشاهدته لصورة معينة و هذا قصد التعرف على كمية الرصيد اللغوي لدى الطفل.

**- تكوين قصة من خلال الصور:**

يقوم الفاحص بعرض مجموعة من الصور على الطفل و التي تمثل أحداث قصة معينة، و يطلب منه سرد أحداث القصة من خلال مشاهدته للصور، و يتوصل اختبار القصة إلى تقدير جانبين هامين في الأداء اللغوي للطفل هما:

- قدرة تخزين الأفكار و الألفاظ من حيث عددها و تنظيمها
- استخدام الألفاظ من حيث تنظيمها و دلالتها.( المفاهيم الدلالية والزمانية ).

**ب- الفهم:**

**- البط:**

لا يتطلب اختبار البط استجابات لفظية، و هو يختبر قدرات الفهم لدى الطفل، من خلال التعليمات التي يقدمها الفاحص للطفل، و يتضمن الاختبار مجموعة من الأسئلة مثل تعليمة: " خذ البطتان اللتان تسبحان و ضعهما في مسبح واحد " و على الطفل أن ينفذ ذلك من خلال استجابات حركية و يدوية معينة.

**- القريصات:**

لا يتطلب اختبار القريصات استجابات لفظية مثل سابقيه، و هو يختبر قدرات الفهم على مستوى الجملة البسيطة والجملة المعقدة، ويستخدم في الاختبار مجموعة متنوعة من القريصات.

**- التماثل:**

يحتوي الاختبار على مجموعة من الصور لأشياء متشابهة و مختلفة، حيث يقدم الفاحص التعليمة للطفل " هل هي متماثلة ؟ " و يطلب منه الإجابة

**- الفهم الشفوي**:

من خلال اختبار مشترك حول الفهم والتعبير، يطرح الفاحص أسئلة تتعلق بموضوع الصور والمشاهد، يلاحظ أن الطفل يجيب بسهولة أكثر من الجمل الاستفهامية و يدرك في اغلب إجاباته معنى أدوات الاستفهام المستعملة في الأسئلة ؟ ماذا ؟ مع من؟ ...الخ غير انه يخلط في استعمال بعض الألفاظ للدلالة، أو يخطأ في تقدير الأبعاد.

**- تعيين الصور:**

يقيم هذا الاختبار مستوى الفهم اللغوي خاصة بحيث يكفي أن يسمع اللفظ لكي يعين بأصبعه الصورة المناسبة.

ويكشف هذا الاختبار عن مخزون الكلمات غير المستعملة عند الطفل واستخدامها بدون تعبير شفوي، أي الإشارة بأصبعه.

و يستنتج منه أن الكلمات المفهومة لدى الطفل اكبر عددا من الكلمات المعبرة عنها.

**4- الاسترجاع:**

**- ترديد الأرقام:**

يقيس اختبار ترديد الأرقام، قدرة الاسترجاع لدى الطفل، ويشمل مجموعة من الأرقام، حيث يتلفظ بكل رقم على حده و يطلب منه إعادته.

**- ترديد الجمل:**

يتكون الاختبار من مجموعة الجمل المتناسقة والطويلة نوعا ما، حيث يقوم الفاحص بالتلفظ أمام الطفل بكل جملة على حده ويطلب منه إعادتها بشكل صحيح وتخص هذه الجمل المهرج، إذ يقص الفاحص بصفة مشوقة مغامرات المهرج حتى تجلب اهتمام و انتباه الطفل.

**2- رائز شوفري ميار المكيف :**

لا يملك الأخصائيون النفسانيون العياديون والأرطوفونيون الجزائريون وسائل للواقع نفس قياسية مكيفة للواقع الثقافي الجزائري، فكثيرا ما تطبق الروائز الأمريكية والأوروبية على الأطفال الجزائريين بصيغتها الأصلية، فكما يقول REMIE) ZAZZO) " الرائز هو اختبار محدد في طريقة وشروط أدائه، وفي طريقة تقنينيه، مما يسمح بتحديد مستوى الفرد بالنسبة لمجتمع تم اختياره حسب شروط معينة، بيولوجية واجتماعية".

هناك سلوكيين متناقضين ولكنهما متساويين في سلبية الأداء أولهما استعمال الروائز الأجنبية كما هي دون تغيير ثانيهما الحكم عليها بأنها لا تناسب الثقافة الخاصة بمجتمعنا وتربيتنا وبالتالي استعمال الحدس والاختبار الذاتي من طرف الأخصائي، الشيء الذي يؤثر في التقييم الذي يصبح بعيدا عن كل إنتاج علمي موضوعي.

**أهداف التكييف:**

1-الابتعاد عن الحكم الذاتي.

2-تغيير البنود السيكوقياسية من الاختبار الأصلي حتى تصبح قابلة لتقييم المستوى اللغوي.

3-الكشف عن مختلف المستويات الوظيفية للغة.

4-توجيه الكفالة باستعمال اختبارات مكيفة للكشف عن المظاهر المرضية لتطور اللغة.

5-متابعة تطور اضطرابات اللغة.

6-الوقاية والتنبؤ عن الاضطرابات اللغوية.

7-تشجيع البحث الايبيديمولوجي.

**خطوات بناء رائز (CHEVRIE-MULLER)**

أثناء تكييف الرائز لابد أن يتبع الباحث كل خطوة من خطوات الرائز الأصلي مع تطبيقه على عينة مشابهة لمجتمع البحث الأصلي و النتائج المتحصل عليها في المجموعة الضابطة الشاهدة تكون مختلفة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة و تأخذ بعين الاعتبار هذه الاختلافات.و يمكن للباحث في هذه الحالة:

- استخراج أبعاد الصنف (indice de dispression) والذي يحدد موقع المفحوص مقارنة بالعينة الضابطة.

- تصنيف النتائج المرجعية من أصغر قيمة إلى أكبرها.
- الأخذ بعين الاعتبار عددا من المتغيرات لاختيار العينة.
- نختار ابتداء من عينة كافية مختارة بصفة عشوائية من بين مجتمع الدراسة الذي نعتبره عادي،اثنان (2) وهو بعد الصنف بالنسبة للمعدل فكل حالة متواجدة خارج هذا المجال تعتبر حالة مرضية.

يبنى أي رائز علمي وفق الشروط التالية:

1-الصدق la validité:

الصدق التنبئيprédictive

صدق المحتوى(validité contenue)

صدق الكفاءة والأداء(compétence et performance)

اختبارات الإنتاج اللغوي.(Des épreuves de production)

2- الثبات (la fiabilité)

3- الحساسية (la sensibilité)

**المشاكل المواجهة خلال تكييف رائز:**

يتسبب تكييف الروائز النفسية في عدة مشاكل: نظرية ،و منهجية وتطبيقية.

حسب(ORTAR 1963) فان نسبة أو درجة السهولة المتلقاة خلال عملية تكييف أداة خاصة بتشخيص معين تخضع إلى التشابه في الثقافة الأصلية، حيث أقيم الرائز الأصلي والثقافة التي نرغب فيها تكييف الرائز.

يمكننا القول أن تعدد المتغيرات نجدها في الرائز الأصلي تتناسب عكسيا ونسبة التشابه بين الثقافتين أي أنه كلما اختلفت الثقافتان ،كلما كانت نسبة التغييرات الطارئة في الرائز الأصلي كثيرة.

**العوامل الثقافية الاجتماعية:**

1- استعمال اللغة بغرض إيصال محتوى التنبيه.

2- المعايير

3- التكيف مع الرائز وشروط أدائه.

1**- استعمال اللغة بغرض ايصال محتوى التنبيه:**

تعود الصعوبات الهامة في ترجمة وتكييف الروائز إلى انعدام توفر بعض الكلمات أو المصطلحات في اللغتين. فهذه الصعوبات المتداولة نجدها في الروائز اللغوية وفي الروائز الغير لغوية لأنهما يحتويان على صور محملة بالمعاني الثقافية ،مما يؤدي الى صعوبات في الإدراك وفي التحليل من ثقافة إلى أخرى.

**أ- ترجمة الروائز اللفظية اللغوية:(traduction des tests verbaux)**

يؤدي ترجمة جملة حرفية من لغة لأخرى إلى تحريف المعنى الإجمالي للفكرة الأصلية لذا يعمل اللسانيون على إدخال عامل المحتوى، أي إيصال نفس الفكرة بتركيب خاص للغة.

**ب- ترجمة الروائز الغير لفظية(traduction des test non verbaux)**

تستحق الروائز الغير لفظية نفس الاهتمام المخصص للروائز اللفظية.

الصعوبات التي نتلقاها في هذا الرائز تكمن في استعمالنا للغة الصور، الرموز والأشكال الهندسية.... الخ، و كلها غير معروفة من طرف الثقافات المختلفة.

2- **المعايير:(les normes)**

حسب (1977,MIRON) من الضروري تقنين الرائز في الوسط الثقافي الذي نرغب إجراء الاختبارات فيه حتى تكون له مصداقية تامة.

**4-التكيف مع الرائز وشروط أدائه:**

مشكل التكيف مع الروائز له أهمية بالغة عند الأفراد ذوي الثقافة الغير عربية،فهم غير متعودين على الخضوع لمثل هذه الظروف.

**أ- تأثير العامل الثقافي:**

صعوبات تكيف المفحوص مع الروائز المقترحة له، قد تكون مرتبطة ب: القيم، والسلوكات، والاكتسابات، والعادات وكثيرا من العوامل الأخرى كالدوافع و القلق وفهم التعليمات، والعلاقة بين الفاحص والمفحوص. كل هذه العوامل تؤثر على نتائج المفحوصين، وقد يتكيف أفراد فئات اجتماعية ثقافية مختلفة، بصورة متكافئة لأن الأفراد لا ينبهون بنفس الطريقة كما أن استجاباتهم للمنبهات متباينة في موقف الاختبار.

**ب.تأثير التعليمات:**

لابد أن تكون التعليمات مقننة حتى بعد الترجمة والتكييف، وذلك لأن الحالات تستجيب للتعليمات المقدمة لها حسب فهمها وإدراكها و بالتالي تكون النتائج ذاتية ثم لابد من تطبيق التعليمة على اكبر عدد ممكن من الأفراد حتى تاخذ التعليمة شكلها النهائي.

**ج- تأثير أدوات الاختبار:**

كل عنصر من أدوات الرائز أو الاختبار لابد أن يكون معروفا من طرف المفحوص، متداولا في ثقافته

**وصف عينة مجموعة التكييف:**

بالنسبة للعينة المختارة لتكييف الرائز ،أخذت نوريه مالك أطفال غير متمدرسين لعدم وجود أقسام تحضيرية (ما قبل المدرسي) في التسعينات فاختارت أفراد عينتها من عائلات تقبل وتتقدم إلى مراكز حماية الأمومة والطفولة.

تتكون عينة الدراسة من 60 طفلا، طبقت مجموعة اختبارات الشكل (P) على كل طفل من بين60 المختارين كمجموعة الدراسة و قد وزعت حسب"السن"و "الجنس".

ا-السن: شملت الفئات التالية:

1- أربع سنوات

2-أربع سنوات ونصف

3-خمس سنوات

قسمت مجموعات الدراسة إلى ثلاث(03) كل مجموعة مكونة من عشرين طفلا (20) و قد ابعد الأطفال الذين لهم إعاقة حسية أو عصبية ظاهرة و قد سهرت الباحثة على أخذ نفس العدد من الذكور والإناث حتى تكون المجموعات متجانسة من حيث الجنس.

**جدول رقم 05 يبين تصنيف أفراد العينة حسب السن والجنس**

| السن | الجنس | العدد | سنة التكييف | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| 4 سنوات | ذكور<br>إناث | 10<br>10 | 1990-1991 | 20 |
| 4.6 سنوات | ذكور<br>إناث | 10<br>10 | 1990-1991 | 20 |
| 5 سنوات | ذكور<br>إناث | 10<br>10 | 1990-1991 | 20 |

**الجدول رقم06 : يبين توزيع أفراد العينة حسب الأصل الجغرافي لأطفال**

| الأصل | السن | العدد | المجموع الكلي حسب السن |
|---|---|---|---|
| بوزريعة | 4 سنوات | 5 | 20 |
| الابيار | 4 سنوات | 5 | |
| الجزائر العاصمة | 4 سنوات | 5 | |
| شوفالي | 4 سنوات | 5 | |
| بوزريعة | 4.6سنوات | 5 | 20 |
| الابيار | 4.6سنوات | 5 | |
| الجزائر العاصمة | 4.6سنوات | 5 | |
| شوفالي | 4.6سنوات | 5 | |
| بوزريعة | 5 سنوات | 5 | 20 |
| الابيار | 5 سنوات | 5 | |
| الجزائر العاصمة | 5 سنوات | 5 | |
| شوفالي | 5 سنوات | 5 | |

**تقديم اختبار الفهم (O-52)**

**أولا- الهدف من الاختبار:**

قام الباحث عبد الحميد خمسي (1987) بإعداد هذا الاختبار بهدف الكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعملة، من طرف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3و7سنوات.هذه الاستراتيجيات لا تتعلق بالفهم بصفة عامة فقط، بل يتعلق الأمر بالفهم في الوضعية الشفهية وذلك باستعمال الإستراتيجيات المعجمية، والصرفية والنحوية، وكذا الإستراتيجية القصصية كلها تدخل في الفهم الفوري، الذي يعتبر مقدمة للفهم الكلي، والذي بدوره يشتمل على سلوك التصحيح الذاتي.وسلوك تغير التعيين. هذا ما يمكن الطفل من تطوير استراتيجيات من نوع خاص تمكن في إنماء استراتيجيات الفهم.

**ثانيا- مبدأ الاختبار:**

يحتوي الاختبار على( 52) صورة حادثة ، والإجابة لا تتقيد بالمصطلحات التي اكتسبها الطفل في الدراسة فقط وإنما تسمح بالكشف والتعرف على المكتسبات القاعدية التي اكتسبها في سن مبكرة. والتي يتم بعد ذلك تطويرها في المدرسة، من هنا يمكن الكشف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل من أجل فهم حادثة في الوضعية الشفهية ولهذا فعلى الطفل أن يجيب بالتعيين على اللوحة الصورة التي توافق الجملة التي يلقيها عليه الباحث .

وأهم الاستراتيجيات التي نجدها في هذا الاختبار هي:

**بالنسبة للفهم الفوري نجد:**

- **الإستراتيجية المعجمية.**
- **الإستراتيجية الصرفية- النحوية.**
- **الإستراتيجية القصصية**

**أما بالنسبة للفهم الكلي فنجد:**

- **سلوك المواظبة**
- **سلوك تغيير التعيين**
- **سلوك التصحيح الذاتي**

قبل القيام بتطبيق الاختبار لابد من التأكد من أن الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصور. الاختبار يحتوي على 52 صورة حادثة موزعة على30 لوحة، كل لوحة تحتوي 4 صور وهناك بعض اللوحات تستعمل أكثر من مرة، أي لوحة واحدة يمكن أن تتظمن حادثتين في وقت واحد، وتنقسم إلى ثلاثة أجزاء:

**الجـ ـزء أ :**

يحتوي هذا الجزء على 17 موقف( حادثة) موزعة على 14 لوحة تسمح باختبار الإستراتيجية المعجمية، والتي يرمز لها ب ( L ) .ومن المفروض أن الطفل البالغ من العمر ما بين أربعة (04 ) وست( 06) سنوات قادر على أن يجتازها بنجاح. أهم اللوحات التي نجدها في الإستراتيجية المعجمية هي: اللوحة الأولى

(01)، الثانية02)، الثالثة( 03) ، الرابعة( 04) ، الخمسة( 05) ، السادسة (06 )، السابعة ( 07 ) ، الثامنة ( 08) ، التاسعة ( 09)، العاشرة (10 ) ، الحادي عشر( 11) ، الثالثة عشر ( 13 ) ، السادسة عشر( 16 ) ، العشرون (20 ) ، الثالثة والعشرون( 23) الخامسة والعشرون ( 25 ) ، الثامنة والعشرون ( 28 ) .

تجدر بنا الإشارة إلى أن عدد الحادثات، لا يتوقف مع عدد اللوحات وهذا راجع أن هناك لوحات تمثل حادثتين مختلفتين في نفس الوقت من أهم هذه اللوحات: اللوحة الأولى، الثانية والثالثة، كما هو موضح في المخطط التالي:

- بند من بنود الإستراتيجية المعجمية / اللوحة01

| الرجل واقف | البنت تجري |
|---|---|
| الولد يجري | الولد واقف |

**الجـزء ب:**

يحتوي هذا الجزء على 23 حادثة موزعين على 17 لوحة، يسمح لنا هذا الجزء باختبار الإستراتيجية الصرفية النحوية، والتي يرمز لها ب ( M-S) ، من المفروض أن الطفل له القدرة على اجتياز هذه الإستراتيجية في السن الخامسة ونصف.أهم اللوحات التي نجدها في الإستراتيجية هي: اللوحة الرابعة( 04) ،الخامسة (05) ، السابعة(07)، الثالثة عشر(13)، الرابعة عشرة14)، السادسة عشر(16)، السابعة عشر(17)، الثامنة عشر(18)، التاسعة( 19 )،الواحدة والعشرون (21 )،الثانية والعشرون ( 22) ، الثالثة والعشرون (23) ، الخامسة والعشرون 25، السادسة والعشرون26، التاسعة والعشرون29، واللوحة الثلاثون30، ونذكر أن هناك لوحات تمثل حادثتين في نفس الوقت.

تعتبر هذه الإستراتيجية الصرفية النحوية أصعب من الإستراتيجية السابقة المعجمية، وهذا لاستعمال أدوات الصرف والنحو، نذكر على سبيل المثال: حروف الجر، الضمائر، البنية الزمانية، الجمع، المفرد، المثنى، المذكر،...إلخ

هذا ما يظهر في كل اللوحات ما يسمح للطفل بتنشيط قدراته اللسانية métalinguistique، والتالي تمكنه من اختبار صورة عن أخرى.المثال التالي يوضح أحد اللوحات بموقفها الأربعة لهذه الإستراتيجية:

- بند من بنود الإستراتيجية الصرفية- النحوية/ اللوحة14

| | |
|---|---|
| السيارة متوقفة أمام المنزل | السيارة بداخل المنزل |
| لا توجد سيارة أمام المنزل | السيارة موجودة بين المنزلين |

**الجزء ج:**

يحتوي على12 حادثة موزعة على 12 لوحة، أي لكل حادثة لوحة، حيث يسمح لنا باختبار الإستراتيجية القصصية التي يرمز لها ب(C)

من المفروض أن الطفل قادر على اجتياز هذه الإستراتيجية انطلاقا من6 سنوات إلى ما فوق أهم اللوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي: اللوحة السادسة06، التاسعة09، العاشرة10، الحادي عشر11، الثانية عشر12، الخامسة عشر15، الثامنة عشر18، العشرون20، الرابعة والعشرون24، السابعة والعشرون 27، الثامنة والعشرون28، التاسعة والعشرون29.

يعتبر هذا الجزء أعقد من سابقيه، وهذا لتنوع البنيات اللسانية وكذا التشابه بين حادثة وأخرى، والشكل الموالي يوضح أحد اللوحات بموقفها الأربعة لهذه الإستراتيجية.

- بند من بنود الإستراتيجية الصرفية- النحوية/ اللوحة14

| | |
|---|---|
| **الولد نائم والمطر يتساقط في الخارج** | **أنها مشمسة في الخارج** |
| **أرى أنها تمطر في الخارج** | **الولد يلعب في المطر والأم تنظر إليه** |

**ثالثا- أدوات الاختبار:**

يتكون الاختبار من الأدوات التالية:

- دفتر يحتوي على التعريف بأهداف الاختبار، والخطوات التي يجب إتباعها لتطبيق الاختبار.

- دفتر ثاني يضم كل اللوحات الاختبار 30 لوحة، حيث أنه كل لوحة تحمل أربعة صور يتم ترقيمها على النحو التالي:

**ورقة التنقيط**

| | |
|---|---|
| 2 | 1 |
| **4** | **3** |

**-ورقة التنقيط:** وهي التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل إستراتيجية وهي:

عبارة عن ورقة مزدوجة مقسمة على النحو التالي:

- **الصفحة الأولى**: تحتوي على معلومات خاصة بالطفل، إضافة إلى طريقة حساب النقاط المحصل عليها، وفي أسفل الصفحة مخطط لتمثيل النسب المتحصل عليها لكل من الفهم الفوري، والفهم الكلي لكل حالة.

- **الصفحة الثانية والثالثة**: توجد فيهما الجمل الخاصة بااللأثني والخمسين 52 موقف حادثة الموزعة على مختلف الإستراتيجيات. وهي مقسمة إلى سبعة 07 أعمدة، يتم في كل عمود تسجيل العلامة المناسبة:

***العمود الأول(L) :*** *والذي* يمثل الإستراتيجية المعجمية، وتحتوي على سبعة عشر 17 جملة.

***العمود الثاني (M-S):*** والذي يمثل الإستراتيجية الصرفية النحوية، وتحتوي على ثلاثة وعشرين 23 جملة.

***العمود الثالث(C):*** والذي يمثل الإستراتيجية القصصية أو المعقدة، والتي تحتوي على اثنتي 12 جملة. يتم فيهم تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول لكل، إستراتيجية.

-كل من العمود الأول والثاني و الثالث ينطويان تحت التقديم الأول ......(D1)

***العمود الرابع(D2)*** : والتي يمثل التقديم الثاني، يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني إن كان التعيين خاطئ في التقديم الأول.

**العمود الخامس( P )** : والذي يمثل سلوك المواظبة على الخطأ، يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأول والثاني، والتي كانت الإجابات خاطئة في كلتا الحالتين.

العمود السادس(DA1) : ويتم فيه تسجيل الإجابات الشاذة (aberrante) في التقديم الأول (Première présentation)

العمود السابع: يتم فيه تسجيل الإجابات الشاذة (aberrante) في التقديم الثاني (Deuxième présentation)

-الصفحة الرابعة والأخيرة توجد فيها ست06 مخططات خاصة بتجانس النتائج التي حصلها التلميذ مقارنة بقيمة(N1 ) التي تمثل الفهم الفوري.

**رابعا- التعليمة:**

يجب على الفاحص أن يتأكد في البداية من الفهم الطفل لمعني التعيين على اللوحة التي تحتوي على أربعة 04 صور. ولهذا فاللوحة المرقمة صفر 0 الموجودة في البداية تستعمل للتدريب وتقدم للطفل على النحو الآتي : أنا أقرأ أو ألقي عليك الجملة، وأنت تقوم بتعيين الصورة التي تتناسب والجملة.

مثال:

0-1- أرني الصورة أين يوجد الولد.

0-2- أرني الصورة أين يوجد البنت الصغيرة

-0-3- أرني الصورة أين يوجد الرجل مربع اليدين.

وبالتالي تكون التعليمة لكل الاختبار على النحو التالي :

أرني الصورة أين يوجد....

- مع مراعاة عدة أمور والتي تتمثل في أن تعطي التعليمة:

* بصوت عادي

*دون إصرار أو إلحاح

* دون تغيير في حدة الصوت

**خامسا- التنقيط**:

تعطى علامة (+) في حالة إجابة الطفل صحيحة في التعيين الأول، وتوضع العلامة أمام إحدى الخانات الثلاث (L, M-S, C) ، وهذا مع كل المواقف الحادثات .أما في حالة الإجابة الخاطئة، يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة.

إذا أخفق الطفل في التعيين الأول، تعطى له فرصة أخرى، وذلك بإعادة التقديم للمرة الثانية، وبنفس التقديم الأول من غير نقصان ولا زيادة، ويتم تدوين العلامة في الخانة التي تندرج تحت العمود(D2) ،وهي خاصة بالتعيين الثاني.

في حالة الإجابة الصحيحة نضع علامة(+) ، أما إذا كانت خاطئة، فنضع رقم الصورة المعينة من طرف التلميذ.

**سادسا- طريقة حساب النقاط:**

في المرحلة الأولى يكفي حساب عدد العلامات(+) الموجودة داخل الأعمدة السبعة، ويتم وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة، وهذا تحت كل عمود حسب الترتيب التالي من اليسار إلى اليمين: (L, M-S, C, D2, P, DA1, DA2)

* النقطة (N1) : هي حصيلة جمع نقاط الأعمدة الثلاث (L, M-S, C)وفق القانون التالي:

$$N_1 = L + M\text{-}S + C$$

* النقطة (N2) : يمكن الحصول عليها انطلاقا من النقطة(N1 ) بالإضافة إلى النقطة المحصل عليها خلال التعيين الثاني، ثم بعد ذلك يتم تطبيق التالي:

$$N_2 = N_1 + D_2$$

*النقطة (P) :يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها، ليطبق بعد ذلك القانون التالي:

$$P = (\text{total } P / 52\text{-}N1)100$$

*النقطة(A-C) : يتم حساب هذه النقطة انطلاقا من النقطتين (N1 ),( N2) الخاصة بالتعيين الأول والثاني، ويتم بعد ذلك تطبيق القانون التالي:

$$A\text{-}C = (N1\text{-}N2/52\text{-}N1)100$$

*النقطة (C-D) : يتم حسابها انطلاقا من نقطة (A-C) ونقطة (P) بتطبيق القانون التالي:

$$C\text{-}D = 100 – A\text{-}C - P$$

وانطلاقا من كل هذه النقاط المحسوبة، يمكن التوصل إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة، وكذا التعرف على مستوى الفهم الفوري والكلي، وكذا السلوك الذي يسلكه الطفل اتجاه هذه المواقف الحادثات .سواء كانت الإجابات صحيحة أو خاطئة وللحصول على كل هذه المعلومات يوجد في ورقة التنقيط منحنيين :

المنحنى الأول موجود في الورقة الأولى من ورقة التنقيط يسمح بالتعرف على مستوى الفهم عند الطفل، انطلاقا من النقطتين(N 1) (N2)

المنحنى الثاني موجود في الورقة الأخيرة و الرابعة، دائما من ورقة التنقيط يسمح من التحقق من تجانس النتائج وفقا لقيمة الفهم الفوري (N1) المحصل عليها، وكذا التأكد حقا من أن الطفل متمو ضع في المنطقة العادية (Normalité) أو غير ذلك.

**سابعا- التعديلات على الاختبار:**

لقد تمت ترجمة الجمل التي احتواها إخبار مع المحا فظة على خصائص الجملة من معجمية، وصرفية نحوية وكذا معقدة قصصية، ويتم تمريرها على مجموعة من الأطفال الأسوياء، وترجمة الجمل الخاصة بالصور الحادثات، والتي يقوم المختص بإلقائها على الطفل، أما الصور التي يقوم الطفل بالإشارة إليها لا تحتاج إلى أي تكييف، لأنها صور مألوفة لدى الطفل ولا توجد صور لا تتماشى مع ثقافة المجتمع الجزائري.

فيما يخص الترجمة فقد قمنا بالإتباع الترجمة التي ذكرناها سابقا مع تصححينا لبعض الأخطاء التي وقعت فيه الباحثة دحال للجمل مع المحافظة على كل خصائص الجملة من: فعل، وفاعل، ومفعول به، والظروف الزمنية، والمكانية، اسم، ماضي،مضارع، نفي، المثنى، الجمع، المذكر، المؤنث،...إلخ

**ثامنا- طريقة إجراء الاختبار:**

قمنا بتطبيق الاختبار على التلاميذ المصابين بالوهن الحركي الدماغي على الطريقة الفردية، أي أنه كنا نستقبل التلميذ في المكتب المختص الأرطوفوني على الإنفراد ونقوم بتطبيق الاختبار معه، ولا يكون ذلك إلا بعد أن نشرح التلميذ جيدا

طريقة إجراء الاختبار وماذا نهدف من وراء ذلك حتى نجد منه قبولا ونتخلص من الشك الذي ينتابه إزاءنا، وتكون هناك مصداقية لنتائج التي نحصل عليها.

أما التعليمة فقد كانت نفس التعليمة المعطاة في الاختبار بمعنى: "**أرني الصورة أين يوجد** ......"

وقبل ذلك يتم شرح الطريقة التي سوف نعمل بها لتلميذ، بقولنا سأقدم لك لوحة تحتوي على أربعة مواقف حادثات، وسأقرئ عليك جملة، وما عليك إلا أن تقوم بتعيين الموقف الحادثة التي تعبر عنها الجملة، وذلك عن طريق الإشارة إلى الصورة بيدك أو أصبعك.

# الفصل الخامس : التناول الثاني

## -نتائج شوفري ميلار

**(Epreuves pour l’examen du langages (EEL)(FormeP)**

## -نتائج اختبار إستراتيجيات الفهم

**Stratégie de la compréhension(O52)**

## جدول رقم (07) : نتائج اختبار اللغة شوفري ميلار لدى الأطفال أحاديي اللغة

| السن | المستوى الدراسي | النطق | تسمية الصور | ترديد ك سهلة | ترديد الكلمات الصعبة2 | ترديد الكلمات الصعبة1 | تسمية المفردات 2 | تسمية المفردات 1 | البط | الألوان | الفريصات | التمثل | الفهم الشفوي | تعيين الصور | ترديد الأرقام | ترديد الجمل | مزدوج/أحادي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 3 | 6 | 96.96 | 97.97 | 0 | 15 | 96.8 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 85 | 93.5 | 100 | 99.2 | A1 |
| 4.9 | 3 | 6 | 96.96 | 95.45 | 0 | 15 | 96 | 99.3 | 100 | 100 | 90.3 | 60 | 85 | 100 | 66.7 | 88.3 | A1 |
| 4.6 | 3 | 6 | 81.25 | 97.56 | 1 | 14 | 87 | 79.8 | 100 | 100 | 59.1 | 100 | 95 | 93.5 | 100 | 60.9 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 81.25 | 97.56 | 1 | 14 | 87 | 79.8 | 100 | 100 | 59.1 | 100 | 95 | 93.5 | 100 | 24.3 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 96.96 | 97.82 | 3 | 15 | 96 | 90.3 | 100 | 100 | 100 | 90 | 90 | 96.8 | 33.3 | 84.4 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 100 | 97.77 | 3 | 12 | 96 | 93.5 | 55.6 | 100 | 100 | 60 | 90 | 100 | 50 | 88.3 | A1 |
| 4.7 | 3 | 6 | 96.96 | 100 | 0 | 15 | 96 | 93.5 | 44.4 | 100 | 100 | 70 | 95 | 100 | 50 | 95.3 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 100 | 95.34 | 0 | 15 | 100 | 96.8 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 | 100 | 50 | 96.9 | A1 |
| 4.6 | 3 | 6 | 100 | 96.3 | 0 | 15 | 100 | 96.8 | 100 | 100 | 100 | 100 | 90 | 96.8 | 100 | 100 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 93.93 | 97.82 | 0 | 15 | 92 | 82.13 | 88.9 | 100 | 100 | 80 | 85 | 96.8 | 66.7 | 53.8 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 93.93 | 97.82 | 0 | 15 | 86 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 | 90 | 100 | 66.7 | 97.7 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 96.96 | 97.56 | 2 | 13 | 82 | 88.7 | 77.8 | 100 | 100 | 90 | 80 | 100 | 100 | 93 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 96.87 | 86.66 | 0 | 15 | 92 | 90.3 | 77.8 | 87.5 | 100 | 100 | 75 | 100 | 66.7 | 61.7 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 100 | 100 | 0 | 15 | 92 | 93.5 | 100 | 100 | 100 | 70 | 85 | 100 | 83.3 | 60.9 | A1 |
| 4.7 | 3 | 6 | 100 | 97.72 | 0 | 15 | 92 | 93.5 | 100 | 100 | 100 | 90 | 90 | 100 | 83.3 | 85.2 | A1 |
| 4.8 | 3 | 6 | 76.66 | 97.82 | 2 | 13 | 100 | 96.8 | 100 | 100 | 100 | 70 | 70 | 100 | 83.3 | 78.1 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 93.33 | 97.82 | 0 | 15 | 94 | 91.9 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 92.2 | A1 |
| 4.9 | 3 | 6 | 90.32 | 100 | 1 | 14 | 84 | 87 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | A1 |
| 4.8 | 3 | 6 | 90.32 | 100 | 0 | 16 | 60 | 53.2 | 100 | 100 | 100 | 80 | 95 | 87.1 | 100 | 93.8 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 84.39 | 97.82 | 0 | 15 | 78 | 75.8 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 67.7 | 100 | 100 | A1 |
| 4.9 | 3 | 6 | 96.87 | 96.65 | 1 | 14 | 86 | 82.3 | 100 | 100 | 100 | 100 | 95 | 90.3 | 100 | 98.4 | A1 |
| 4.8 | 3 | 6 | 90.9 | 100 | 0 | 15 | 92 | 90.3 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 69.4 | 100 | 100 | A1 |
| 4.11 | 3 | 6 | 96.96 | 100 | 0 | 15 | 100 | 96.8 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 77.4 | 100 | 100 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 96.77 | 84.09 | 4 | 14 | 30 | 35.5 | 22.2 | 37.5 | 100 | 40 | 85 | 67.7 | 33.3 | 89.3 | A1 |
| 4.9 | 3 | 6 | 90.62 | 97.82 | 3 | 15 | 86 | 93.5 | 100 | 100 | 100 | 60 | 95 | 74.2 | 100 | 100 | A1 |
| 4.11 | 3 | 6 | 96.55 | 100 | 3 | 15 | 86 | 67.7 | 100 | 100 | 100 | 80 | 95 | 83.9 | 50 | 96.7 | A1 |
| 5 | 3 | 6 | 100 | 97.77 | 4 | 14 | 87 | 79.8 | 77.8 | 100 | 81.8 | 80 | 100 | 74.2 | 100 | 97.7 | A1 |
| 4.8 | 3 | 6 | 93.75 | 97.72 | 5 | 13 | 71 | 80.6 | 77.8 | 100 | 100 | 60 | 100 | 74.2 | 83.3 | 95.3 | A1 |
| 5 | 3 | 5 | 90.62 | 91.3 | 3 | 15 | 76 | 80.6 | 88.9 | 100 | 90.9 | 80 | 100 | 66.7 | 80.6 | 92.2 | A1 |
| 5 | 3 | 5 | 90.9 | 100 | 3 | 15 | 92 | 80.6 | 88.9 | 100 | 90.9 | 60 | 100 | 80.6 | 83.9 | 98.4 | A1 |

## الجدول رقم (08) : نتائج اختبار اللغة شفري ميلر أحادي اللغة (بالعربية)

| | ART | DEX | REP | NER | CRE | $L_{X3}$ | $L_{X2}$ | CAD | COU | JET | PAR | VER | DEX | CHI | $CW_2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| متوسط الحسابي | 5.86 | 96.96 | 96.30 | 1.75 | 14.01 | 92 | 82.33 | 88.91 | 92.95 | 90.3 | 90.80 | 95.01 | 96.8 | 83.33 | 93.01 |
| الانحراف المعياري | 0.25 | 0.35 | 0.34 | 1.57 | 0.86 | 1.41 | 1.40 | 1.89 | 1.15 | 1.08 | 1.72 | 0.82 | 1.22 | 0.22 | 1.75 |
| أعلى نقطة MAX | 6 | 100 | 100 | 4 | 16 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| أدنى نقطة MIN | 5 | 76.66 | 84.09 | 0 | 13 | 30 | 35.5 | 22.2 | 37.5 | 59.1 | 60 | 75 | 66.7 | 33.3 | 24.3 |

**تعليق على الجدول رقم (08):**

من خلال النتائج الملاحظة في الجداول نجد أن الأطفال أحادي اللغة تمكنوا من الإجابة على كل بنود اختبار اللغة لشوفري ميللر حيث بلغ المتوسط الحسابي ذروته الأقصى، هذا ما نجده في كل من الاختبارات التالية:التسمية، إعادة الكلمة السهلة، الفهم الاسترجاع، فهم الصورة، حيث قدرت أعلى علامة ب100 في البنود، كما أننا نلاحظ أن هناك تقارب في النتائج بين أطفال أحاديي اللغة و هذا ما نلمسه عند حسابنا للانحراف المعياري، حيث قدر على سبيل المثال ب0.22=>في اختبار إعادة الأرقام هذا يدل أن الأطفال هذه المجموعة لم يجدوا صعوبة في اجتياز هذا البند.

## الجدول رقم (09) : اختبار اللغة شفري ميار أحادي اللغة

| RET | Ling | | PHONO | ART | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Comp | EXP | | | |
| 88.17 | 92.46 | 87.16 | 53.72 | 5.86 | المتوسط الحسابي |
| 0.98 | 1.31 | 1.40 | 0.78 | 0.25 | الانحراف المعياري |
| 100 | 100 | 100 | 55 | 6 | MAX |
| 28.8 | 53.41 | 32.75 | 43.43 | 0 | MIN |

### تحليل نتائج اختبار شفري ميار لدى الأطفال أحاديي اللغة (العربية):

نلاحظ من خلال الجدول (09) أن مجموعة أطفال أحادي اللغة تمكنوا من الإجابة على كل بنود اختيار اللغة لشفري ميار، حيث قدرت نسبة النجاح في اغلب البنود أي قدرت ب100% ، ما عدا في بعض البنود التي قدرت نسبة النجاح بها ب 67,66% في بند النطق و53,72 % بالنسبة لبند الفونولوجيا و89,81% بالنسبة لبند اللسانيات،و88,17 % في بند الاسترجاع .

من هنا يمكن القول أن المستوى اللغوي لهذه المجموعة جيد، و هذا ما يؤكده منحنى القدرات اللغوية لهذه المجموعة ،مما يسمح لنا القول أن المستوى اللغوي لهذه المجموعة جيد،أي اللغة الوحيدة التي يستعملونها يوميا يتقنونها سواء معجميا، صرفيا أو نحويا حتى من حيث القدرة على الاحتفاظ و الاسترجاع.فالمستوى اللغوي لمجموعة الأطفال أحادي اللغة يعتبر على العموم جيدا.

# جدول رقم (10): نتائج إختبار اللغة شوفري ميلار لدى الأطفال مزدوجي اللغة (العربية)

| اللغات مزدوج/أحادي | ترديد الجمل | ترديد الأرقام | تعيين الصور | الفهم الشفوي | التمثل | الفريصات | الألوان | البط | تسمية المفردات1 | تسمية المفردات2 | ترديد الكلمات الصعبة1 | ترديد الكلمات الصعبة2 | ترديد ك سهلة | تسمية الصور | النطق | المستوى الدراسي | السن |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A2 | 17.52 | 22.2 | 12.27 | 8.21 | 17.28 | 10.81 | 11.55 | 18.99 | 14.03 | 14.1 | 0.86 | 1.57 | 3.48 | 3.57 | 0.25 | 0 | |
| A2 | 100 | 66.7 | 91.9 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 83.9 | 84 | 15 | 0 | 97.82 | 88.88 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 98.1 | 100 | 96.8 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 86.36 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 100 | 100 | 90.3 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80.6 | 86 | 15 | 0 | 100 | 90.96 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 82.4 | 100 | 96.8 | 95 | 60 | 100 | 100 | 100 | 78.2 | 89 | 15 | 0 | 100 | 97.77 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 62.8 | 83.33 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 96 | 14 | 1 | 100 | 100 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 100 | 100 | 80.6 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 97.82 | 83.33 | 6 | G.S | 4.5 |
| A2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 95.2 | 94 | 15 | 0 | 100 | 95.55 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 100 | 100 | 90.3 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 75.8 | 86 | 15 | 0 | 100 | 82.63 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 93.5 | 96 | 15 | 0 | 97.82 | 95.45 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 94.1 | 83.33 | 96.2 | 90 | 100 | 100 | 87.5 | 88.9 | 54.8 | 48 | 15 | 0 | 95.55 | 92.85 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 89.1 | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 85.5 | 90 | 15 | 0 | 100 | 93.33 | 6 | G.S | 4.5 |
| A2 | 94.1 | 66.7 | 100 | 95 | 90 | 100 | 100 | 100 | 90.3 | 88 | 15 | 0 | 97.02 | 86.66 | 6 | G.S | 4.5 |
| A2 | 92.2 | 100 | 96.8 | 95 | 100 | 100 | 100 | 77.8 | 74.2 | 64 | 15 | 0 | 100 | 64.44 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 96.3 | 100 | 95.2 | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 90.3 | 92 | 15 | 0 | 100 | 84.44 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 91.65 | 95.55 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 90.9 | 100 | 88.9 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 97.74 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 84.3 | 100 | 100 | 95 | 50 | 54 | 100 | 100 | 53.2 | 60 | 15 | 0 | 100 | 64.44 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 98.1 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 97.82 | 100 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 14 | 1 | 91.3 | 97.77 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 | G.S | 4.5 |
| A2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 | G.S | 4.5 |
| A2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 97.77 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 89.1 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 95.77 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 98.1 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 95.2 | 94 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 96.1 | 83.3 | 74.2 | 75 | 100 | 100 | 100 | 88.9 | 81.1 | 75 | 15 | 0 | 100 | 96.87 | 6 | G.S | 5 |
| A2 | 93 | 100 | 100 | 80 | 90 | 100 | 100 | 76.8 | 88.7 | 88 | 13 | 2 | 97.5 | 96.96 | 6 | G.S | |
| A2 | 89.3 | 33.3 | 67.7 | 25 | 40 | 100 | 37.5 | 22.2 | 35.5 | 30 | 14 | 4 | 84.09 | 96.77 | 6 | G.S | |
| A2 | 93.8 | 66.7 | 96.8 | 85 | 80 | 100 | 100 | 88.9 | 82.3 | 92 | 15 | 0 | 97.82 | 93.93 | 6 | G.S | |
| A2 | 98.4 | 100 | 90.3 | 95 | 100 | 100 | 100 | 100 | 82.3 | 88.6 | 14 | 1 | 95.65 | 96.87 | 6 | G.S | |
| A2 | 9.35 | 15.53 | 8.08 | 14.54 | 17.68 | 8.39 | 11.55 | 15.09 | 16.37 | 16.96 | 0.48 | 0.83 | 3.38 | 9.26 | 0 | | |

## جدول رقم (11): نتائج إختبار اللغة شوفري ميلر لدى الأطفال مزدوجي اللغة (الفرنسية)

| F2 | 98.4 | 100 | 79 | 82.5 | 100 | 100 | 100 | 77.8 | 77.4 | 70 | 13 | 2 | 100 | 64.44 | 6 |  | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F2 | 100 | 100 | 96.8 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 98.4 | 98 | 13 | 2 | 97.82 | 77.77 | 6 |  | 5 |
| F2 | 99.2 | 100 | 93.3 | 87.5 | 60 | 90.9 | 100 | 88.9 | 81.5 | 80 | 15 | 0 | 100 | 71.11 | 6 |  | 5 |
| F2 | 96.91 | 100 | 96.8 | 100 | 60 | 100 | 100 | 88.9 | 93.5 | 90 | 14 | 1 | 100 | 77.77 | 6 |  | 5 |
| F2 | 95.3 | 100 | 95.2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 88.9 | 100 | 100 | 14 | 1 | 100 | 71.11 | 6 |  | 5 |
| F2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 98.4 | 98 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 |  | 4.5 |
| F2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 91.11 | 6 |  | 5 |
| F2 | 100 | 100 | 79.8 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 75.8 | 70 | 12 | 3 | 100 | 64.44 | 6 |  | 5 |
| F2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 93.33 | 6 |  | 5 |
| F2 | 96.9 | 100 | 93.5 | 90 | 100 | 90.9 | 87.5 | 77.8 | 90.3 | 78 | 13 | 2 | 97.82 | 93.33 | 6 |  | 5 |
| F2 | 96.1 | 100 | 79 | 90 | 100 | 100 | 100 | 88.9 | 83.9 | 80 | 15 | 0 | 100 | 88.88 | 6 |  | 4.5 |
| F2 | 100 | 100 | 88.7 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 96.8 | 96 | 13 | 2 | 97.82 | 95.55 | 6 |  | 4.5 |
| F2 | 100 | 100 | 98.4 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 99.2 | 99 | 14 | 1 | 100 | 90.69 | 6 |  | 5 |
| F2 | 100 | 100 | 97.6 | 100 | 50 | 100 | 100 | 100 | 94.4 | 93 | 15 | 0 | 100 | 97.77 | 6 |  | 5 |
| F2 | 100 | 83.3 | 98.4 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 93.5 | 92 | 15 | 0 | 100 | 97.72 | 6 |  | 5 |
| F2 | 100 | 100 | 98.4 | 90 | 100 | 100 | 100 | 100 | 93.5 | 92 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 |  | 5 |
| F2 | 99.2 | 100 | 96.8 | 90 | 60 | 100 | 100 | 88.9 | 96.8 | 90 | 13 | 2 | 100 | 97.77 | 6 |  | 5 |
| F2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 |  | 5 |
| F2 | 98.4 | 100 | 100 | 95 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 |  | 5 |
| F2 | 98.4 | 100 | 100 | 95 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 |  | 4.5 |
| F2 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 |  | 4.5 |
| F2 | 96.1 | 100 | 100 | 85 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 |  | 4.5 |
| F2 | 96.9 | 100 | 100 | 85 | 100 | 100 | 87.5 | 100 | 100 | 100 | 15 | 0 | 100 | 100 | 6 |  | 5 |
| F2 | 97.7 | 100 | 100 | 90 | 80 | 100 | 100 | 100 | 93.5 | 92 | 14 | 1 | 100 | 97.72 | 6 |  | 5 |
| F2 | 100 | 100 | 92.7 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 98.4 | 98 | 15 | 0 | 100 | 95.45 | 6 |  | 5 |
| F2 | 93.8 | 100 | 96.8 | 90 | 100 | 100 | 100 | 88.9 | 91.9 | 90 | 15 | 0 | 100 | 95.45 | 6 |  | 5 |
| F2 | 93 | 100 | 100 | 80 | 90 | 100 | 100 | 77.8 | 88.7 | 88 | 13 | 2 | 97.5 | 96.96 | 6 |  |  |
| F2 | 89.3 | 33.3 | 67.7 | 25 | 40 | 100 | 17.5 | 22.2 | 35.5 | 30 | 14 | 4 | 84.09 | 96.77 | 6 |  |  |
| F2 | 93.8 | 66.7 | 96.8 | 85 | 80 | 100 | 100 | 88.9 | 82.3 | 92 | 15 | 0 | 97.82 | 93.93 | 6 |  |  |
| F2 | 98.4 | 100 | 90.3 | 95 | 100 | 100 | 100 | 100 | 82.3 | 86 | 14 | 1 | 95.65 | 96.87 | 6 |  |  |

## الجدول رقم (12) : نتائج اختبار اللغة شفري ميلار مزدوجي اللغة (بالعربية)

| | ART | DEX | REP | NER | CRE | $L_{X3}$ | $L_{X2}$ | CAD | COU | JET | PAR | VER | DEX | CHI | $CW_2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| متوسط الحسابي | 6 | 93.33 | 97.82 | 0.36 | 14.8 | 94.01 | 88.87 | 78.20 | 88.9 | 95.01 | 96.45 | 89.89 | 98.13 | 88.89 | 98.10 |
| الانحراف المعياري | 0 | 0.92 | 0.33 | 0.83 | 0.48 | 1.69 | 1.63 | 1.50 | 1.15 | 0.83 | 1.76 | 1.45 | 0.80 | 1.55 | 0.93 |
| أعلى نقطة MAX | 6 | 100 | 100 | 4 | 15 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| أدنى نقطة MIN | 6 | 64.44 | 84.09 | 0 | 13 | 30 | 35.5 | 22.2 | 37.5 | 54 | 40 | 25 | 67.7 | 33.3 | 84.3 |

**التعليق على الجدول رقم (12):**

من خلال النتائج الملاحظة في الجدول رقم (12) نجد أن الأطفال المزدوجي تمكنوا من الإجابة على كل بنود اختبار اللغة لشفري ميللر في التطبيق الخاص بالغة العربية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي حده الأقصى، هذا ما نجده في أغلب بنود الاختبار إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي مثلا في اختبار التسمية ب X=97.82 و X=96.45 في اختبار التشابه و X=95.01 في اختبار القريصات. إضافة إلى القيمة القصوى التي بلغتها اغلب البنود و قدرت بX=100. و هذا يؤكده الانحراف المعياري حيث يوضح هذا الأخير عن تقارب الإجابات بين الأطفال، إذ نجد في بعض بنود الاختبار قيمة الانحراف المعياري كانت صغيرة جدا، إذ قدرت ب0.33= في بند إعادة الكلمات السهلة و 0.80= في بند إعادة الكلمات الصعبة، هذا يدل على مستوى الأطفال في استعمال اللغة العربية عند هذه المجموعة متقارب جدا و التحكم فيها بنفس الطريقة.

## الجدول رقم (13) : نتائج اختبار اللغة شفري ميلر مزدوجي اللغة (بالفرنسية)

| $CW_2$ | CHI | DEX | VER | PAR | JET | COU | CAD | $L_{X2}$ | $L_{X3}$ | CRE | NER | REP | DEX | ART | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 96.33 | 93.94 | 93.33 | 95.66 | 92.22 | 97.76 | 92.33 | 95.96 | 96.66 | 88.02 | 14.33 | 0.65 | 98.02 | 91.52 | 6 | متوسط الحسابي |
| 0.67 | 0.75 | 1.20 | 0.62 | 1.25 | 1.51 | 0.65 | 1.12 | 1.30 | 1.43 | 0.91 | 1.01 | 3.01 | 1.10 | 0 | الانحراف المعياري |
| 1100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 15 | 4 | 100 | 100 | 6 | أعلى نقطة |
| 89.3 | 33.3 | 67.7 | 25 | 40 | 90.9 | 17.5 | 22.2 | 35.5 | 30 | 13 | 0 | 84.09 | 64.44 | 6 | أدنى نقطة |

**التعليق على الجدول رقم (13):**

من خلال النتائج الملاحظة في الجدول نجد أن الأطفال المزدوجي اللغة تمكنوا من الإجابة على كل بنود اختبار اللغة لشوفري ميلار في التطبيق الخاص باللغة الفرنسية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي حده الأقصى و هذا ما نجده في اغلب بنود الاختبار إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي مثلا في اختبار التسمية X=98.02 و X=93.94 في اختبار إعادة الأرقام X=96.33 في الفهم إضافة إلى القيمة الأقصى التي بلغتها اغلب البنود و التي قدرت بX=100، هذا ما يؤكده الانحراف المعياري حيث يوضح هذا الأخير عن تقارب الإجابات بين الأطفال المزدوجي اللغة، إذ نجد في بعض بنود الاختبار أن قيم الانحراف المعياري كانت صغيرة جدا إذ قدرت ب0= في بند النطق و 0.62= في بند الاختلاف، هذا يدل على مستوى الأطفال مزدوجي اللغة في استعمال مكانيزمات اللغة الفرنسية عموما جيدا.

**الجدول رقم (14) : نتائج اختبار شفري ميلر لدى الأطفال مزدوجي اللغة (العربية)**

| | ART | PHONO | Ling | | RET |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | EXP | Comp | |
| المتوسط الحسابي | 6 | 51.13 | 92.34 | 94.54 | 95.13 |
| الانحراف المعياري | 0 | 1.50 | 1.17 | 1.05 | 0.71 |
| MAX | 6 | 54.75 | 100 | 100 | 100 |
| MIN | 6 | 40.38 | 32.75 | 49.43 | 61.3 |

**الجدول رقم (15) نتائج اختبار شفري ميلر لدى الأطفال مزدوجي اللغة (الفرنسية)**

| | ART | PHONO | Ling | | RET |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | EXP | Comp | |
| المتوسط الحسابي | 6 | 51.57 | 91.44 | 91.09 | 93.49 |
| الانحراف المعياري | 0 | 0.64 | 1.66 | 1.24 | 1.24 |
| MAX | 6 | 54.75 | 100 | 100 | 100 |
| MIN | 6 | 40.38 | 32.75 | 41.06 | 58.8 |

**تحليل النتائج مزدوجي اللغة (عربية، فرنسية):**

نلاحظ من خلال الجدولين رقم (14) و(15) أن مجموعة أطفال مزدوجي اللغة، تمكنوا من الإجابة على كل بنود اختبار اللغة لشفري ميللر، حيث قدرت نسبة النجاح حدها الأقصى في اغلب البنود، قدرت نسبة النجاح 100 % في بند النطق و 51,13% بالنسبة لبند الفونولوجيات و 93,42 % بالنسبة لبند اللسانيات و95,13 % بالنسبة لبند الاسترجاع .من هنا يمكن القول أن المستوى اللغوي لهذه المجموعة، ومن خلال المنحنى (الملحق) انه جيد، فهو يتقنون الإجابة على الأسئلة كانت باللغة الفرنسية. أو باللغة العربية أي أن هذه المجموعة تتحكم بطريقة جيدة في اللغتين.

## الجدول رقم (16): نتائج اختبار استراتيجيات الفهم لدى الأطفال أحاديي اللغة

| C-D | A-C | N2 | N1 | P | D2 | C | M-S | L | الحالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 33.34 | 33.33 | 48 | 46 | 33.33 | 05 | 08 | 21 | 17 | ل.عماد | 01 |
| 00 | 100 | 52 | 47 | 00 | 05 | 09 | 22 | 16 | ز.شيماء | 02 |
| 33.34 | 66.66 | 49 | 43 | 00 | 06 | 10 | 21 | 12 | ب.رضا | 03 |
| 6.82 | 75 | 39 | 30 | 18.18 | 09 | 01 | 14 | 15 | ب.صبيحة | 04 |
| 10.54 | 57.89 | 44 | 33 | 31.57 | 11 | 04 | 14 | 15 | ل.فايزة | 05 |
| 15.38 | 84.62 | 50 | 39 | 00 | 11 | 08 | 17 | 14 | و.ياسين | 06 |
| 10 | 90 | 51 | 42 | 00 | 09 | 06 | 20 | 16 | ج.محمد | 07 |
| 25 | 75 | 49 | 40 | 00 | 09 | 06 | 19 | 15 | ر.إسلام | 08 |
| 20 | 80 | 50 | 42 | 00 | 08 | 08 | 19 | 15 | ب.لطفي | 09 |
| 14.30 | 71.42 | 50 | 45 | 14.28 | 05 | 09 | 20 | 16 | أ.شوقي | 10 |
| 67 | 33 | 46 | 43 | 00 | 03 | 04 | 22 | 17 | ب.لبنة | 11 |
| 59 | 41 | 42 | 35 | 00 | 07 | 00 | 20 | 15 | أ. ليندة | 12 |
| 93 | 07 | 49 | 42 | 00 | 07 | 08 | 18 | 16 | س.علة | 13 |
| 34 | 66 | 51 | 49 | 00 | 02 | 10 | 23 | 16 | م. يمينة | 14 |
| 36 | 64 | 46 | 35 | 00 | 11 | 04 | 17 | 14 | ن.بوعلام | 15 |
| 12 | 88 | 51 | 43 | 00 | 08 | 09 | 21 | 13 | ب.محمد | 16 |
| 00 | 100 | 52 | 45 | 00 | 07 | 09 | 20 | 16 | س.أمين | 17 |
| 28.57 | 71.43 | 50 | 45 | 00 | 05 | 07 | 21 | 17 | م.يوسف | 18 |
| 50 | 50 | 45 | 38 | 00 | 07 | 04 | 21 | 13 | ق.يمينة | 19 |
| 00 | 92.85 | 51 | 38 | 02 | 13 | 08 | 16 | 14 | م.سعيدة | 20 |
| 00 | 100 | 52 | 45 | 00 | 07 | 09 | 20 | 16 | ن. فاتح | 21 |
| 12.50 | 87.50 | 51 | 44 | 00 | 07 | 08 | 21 | 15 | د.شافية | 22 |
| 72.27 | 22.72 | 31 | 26 | 00 | 05 | 02 | 16 | 08 | و. ليلية | 23 |
| 100 | 00 | 41 | 41 | 00 | 00 | 11 | 17 | 13 | ح.ياسين | 24 |
| 100 | 00 | 52 | 52 | 00 | 00 | 12 | 23 | 17 | ب.رفيق | 25 |
| 08.33 | 91.67 | 51 | 40 | 00 | 11 | 08 | 18 | 14 | س.يسرى | 26 |
| 22.22 | 72.22 | 47 | 34 | 05.56 | 13 | 06 | 14 | 14 | ل. مروة | 27 |
| 00 | 100 | 52 | 41 | 00 | 11 | 08 | 18 | 15 | م.إلياس | 28 |
| 00 | 100 | 52 | 41 | 00 | 11 | 08 | 18 | 15 | ب.مجيد | 29 |
| 34 | 66 | 51 | 49 | 00 | 02 | 10 | 23 | 16 | أ.محمد | 30 |

**الجدول رقم (17): النتائج الإحصائية لاختبار الفهم الشفهي لدى الأطفال أحاديي اللغة**

| | L | M-S | C | $D_2$ | P | $N_1$ | $N_2$ | A-C | C-D |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | 14.92 | 19.05 | 6.52 | 7.05 | 3.32 | 40.47 | 47.47 | 63..87 | 32.63 |
| الانحراف المعياري | 0.76 | 3.01 | 0.97 | 3.94 | 3.94 | 3.71 | 3.48 | 3.28 | 11.53 |
| أعلى نقطة Max | 17 | 21 | 11 | 13 | 33.33 | 49 | 52 | 100 | 92.59 |
| أدنى نقطة Min | 13 | 08 | 00 | 00 | 00 | 25 | 31 | 00 | 00 |

**تحليل نتائج اختبار الفهم الشفهي لدى الأطفال أحادي اللغة :**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن أطفال مجموعة الأطفال أحاديي اللغة تمكنوا من الإجابة على كل بنود الاختبار، حيث قدر معدل النجاح ب14.92 % في الإستراتيجية المعجمية، و19.05% في الإستراتيجية الصرفية النحوية و6.52% بالنسبة للإستراتيجية القصصية الكلية فقد كانت إجابات مجموعة أطفال أحادي اللغة بالمثل، حيث قدر معدل النجاح ب63.87% بالنسبة لاستراتجيه التصحيح الذاتي و32.63% .بالنسبة لإستراتيجية لتغير التعيين، و3.23% .بالنسبة لإستراتيجية المواظبة، هذا ما يؤكد تمكن المجموعة من التحكم الجيد في استراتيجيات الفهم الشفهي رغم أن نسبة النجاح لم تبلغ حدها الأقصى، إلا أنه لم تكن هذه المجموعة ملزمة على استعمال استراتيجيات أخرى لحل المشكل على مستوى الفهم الشفهي

من خلال هذه النتائج المعروضة نرى أن مجموعة الأطفال أحادي اللغة، نجحوا في الاختبار بصفة جيدة. حيث أن اغلب الأطفال تمكنوا من الإجابة للمرة الأولى، هذا ما يؤكده مستوى الفهم من خلال معدل النجاح الذي قدر بـ 40.47 % $N_{1=}$ أي أن مستوى الفهم الشفهي يتوافق وسنهم الزمني هدا ما يؤكده المنحنى(الملحق) الخاص بمستوى الفهم إضافة إلى منحنى(الملحق) الملمح الذي يؤكد بصفة دقيقة النتائج.

أما فيما يخص نسبة الإخفاق، والتي كانت ضعيفة في بعض الأحيان ترجع إلى تسرع بعض الأطفال في إعطاء الإجابة.

الأخير يمكن القول أن التحليل الإحصائي سيؤكد هده النتائج، والتي نوضح الفرق بين الموجود بين المجموعتين، إذ أن مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة في مستوى الفهم الشفهي أحسن مجموعة الأطفال أحادي اللغة.

## الجدول رقم(18): نتائج اختبار استراتيجيات الفهم لدى الأطفال مزدوجي اللغة

| | الحالة | L | M-S | C | D2 | P | N1 | N2 | A-C | C-D |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | خ.ميساء | 17 | 23 | 12 | 00 | 00 | 52 | 52 | 00 | 00 |
| 02 | س.ميليسا | 17 | 23 | 12 | 00 | 00 | 52 | 52 | 00 | 00 |
| 03 | ل.جمال | 17 | 23 | 12 | 00 | 00 | 52 | 52 | 00 | 00 |
| 04 | م.محمد | 17 | 23 | 12 | 00 | 00 | 52 | 52 | 00 | 00 |
| 05 | ل.مصطفى | 17 | 23 | 12 | 00 | 00 | 52 | 52 | 00 | 00 |
| 06 | ب.سلمى | 17 | 23 | 12 | 00 | 00 | 52 | 52 | 00 | 00 |
| 07 | م .أمين | 16 | 23 | 08 | 02 | 00 | 47 | 19 | 40 | 60 |
| 08 | ن.سامي | 17 | 23 | 12 | 00 | 00 | 52 | 52 | 00 | 00 |
| 09 | ب.منير | 15 | 21 | 07 | 07 | 00 | 43 | 50 | 77.77 | 22.23 |
| 10 | م.مسيل | 17 | 20 | 10 | 05 | 00 | 47 | 52 | 100 | 00 |
| 11 | ع.شهرزاد | 15 | 18 | 05 | 07 | 00 | 38 | 45 | 50 | 50 |
| 12 | ج.أمنية | 17 | 23 | 12 | 00 | 00 | 52 | 52 | 00 | 00 |
| 13 | إ.محسن | 17 | 05 | 00 | 29 | 00 | 20 | 49 | 90.63 | 09.37 |
| 14 | ح.مروة | 17 | 18 | 10 | 06 | 00 | 45 | 51 | 85.71 | 14.29 |
| 15 | ب.أنيس | 17 | 20 | 05 | 08 | 20 | 42 | 50 | 80 | 00 |
| 16 | ل.فيروز | 16 | 07 | 04 | 00 | 00 | 27 | 27 | 00 | 100 |
| 17 | ن.سامي | 17 | 23 | 00 | 12 | 00 | 40 | 52 | 100 | 00 |
| 18 | ب.منير | 11 | 15 | 00 | 19 | 00 | 26 | 45 | 73.07 | 26.93 |
| 19 | ب.مهدي | 17 | 16 | 11 | 08 | 00 | 44 | 52 | 100 | 00 |
| 20 | ح.عبد القادر | 16 | 22 | 11 | 03 | 00 | 49 | 52 | 100 | 00 |
| 21 | ع.رنيم | 16 | 19 | 08 | 09 | 00 | 43 | 52 | 100 | 00 |
| 22 | م.أنيس | 13 | 16 | 04 | 19 | 00 | 33 | 52 | 100 | 00 |
| 23 | ن.ياسين | 17 | 23 | 00 | 00 | 00 | 40 | 40 | 00 | 100 |
| 24 | خ أمينة | 17 | 16 | 05 | 12 | 00 | 38 | 50 | 85.71 | 14.29 |
| 25 | ل.أنيس | 16 | 16 | 04 | 15 | 00 | 36 | 51 | 93.75 | 06.25 |
| 26 | أ.أنيس | 16 | 17 | 04 | 07 | 00 | 37 | 44 | 46.66 | 53.34 |
| 27 | ت.ليندة | 13 | 19 | 08 | 11 | 00 | 40 | 51 | 91.66 | 08.34 |
| 28 | م.رحيم | 17 | 22 | 09 | 02 | 00 | 48 | 50 | 50 | 50 |
| 29 | ب.مهدي | 16 | 23 | 12 | 00 | 00 | 51 | 51 | 100 | 00 |
| 30 | ت.ابتسام | 17 | 23 | 12 | 00 | 00 | 52 | 52 | 00 | 00 |

**الجدول رقم(19): نتائج اختبار الفهم الشفهي لدى الأطفال مزدوجي اللغة**

| | L | M-S | C | $D_2$ | P | N1 | $N_2$ | A-C | C-D |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | 16.02 | 19.5 | 7.5 | 6.22 | 0.5 | 42.97 | 48.52 | 50.90 | 21.12 |
| الانحراف المعياري | 0.70 | 3.47 | 3.55 | 5.03 | 2.20 | 2.28 | 1.99 | 2.91 | 2.88 |
| أعلى نقطة | 17 | 23 | 12 | 29 | 20 | 52 | 52 | 100 | 100 |
| أدنى نقطة | 09 | 05 | 00 | 00 | 00 | 18 | 19 | 00 | 00 |

**تحليل نتائج اختبار الفهم الشفهي لدى الأطفال مزدوجي اللغة :**

نلاحظ من خلال الجدول (19) أن مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة تمكنوا من الإجابة على كل بنود الاختبار، حيث قدر معدل النجاح ب16.02 % في الإستراتيجية المعجمية، و19.5 %في الإستراتيجية الصرفية النحوية و7.5 % في الإستراتيجية القصصية، وهذا بالنسبة الإستراتيجية الفورية، أما بالنسبة للإستراتيجية الكلية فقد كانت إجابات مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة بالمثل حيث قدر معدل النجاح ب 50.90 %، بالنسبة للإستراتيجية التصحيح الذاتي. و 21.12 %بالنسبة لإستراتيجية تغيير التعيين، 0.5 %بالنسبة لإستراتيجية المواظبة .

ويؤكد هذا تمكن المجموعة من التحكم الجيد في إستراتيجية الفهم الشفهي، رغم أن لم تكن هذه المجموعة لم تكن ملزمة باستعمال استراتيجيات أخرى، لفهم الحادثة إذن مستوى الفهم جيد هذا ما يوضحه المنحنى(الملحق)

من خلال هذه النتائج المعروضة نرى أن مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة، نجحوا في الاختبار بصفة جيدة. حيث أن اغلب الأطفال تمكنوا من الإجابة للمرة الأولى وهذا ما يؤكده معدل النجاح الذي قدر ب 42.97% .

من هنا يمكن القول أن الطفل مزدوج اللغة يستعمل نفس استراتيجيات الفهم الشفهي، لحل المشكل سواء كان ناطقا بالعربية أو الفرنسية و هذا ما يؤكده المنحنى الخاص بالملمح(الملحق).

أما فيما يخص نسبة الإخفاق والتي كانت ضعيفة في بعض الأحيان، ترجع إلى أن الطفل تسرع في إعطائه للإجابة، وليس لأنه لا يحسن استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي لحل مشكل، فعض الأطفال يقومون بعملية التعيين قبل أن يكمل الفاحص الجملة الخاصة بالحادثة في الأخير يمكن القول أن التحليل الإحصائي سيؤكد هده النتائج . ويحدد الفروق الموجودة بين الأطفال مزدوجي اللغة والأطفال أحاديي اللغة انطلاقا من اختبار الفهم الشفهي.

**- التحليل المقارن للمجموعتين**

توضح النتائج المعروضة في الجداول، ومن خلال تحليل نتائج كل مجموعة على حده، أن المجموعتين متقاربتين في النتائج، إلا أن مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة، تبدو نتائجها أحسن بقليل من نتائج مجموعة الأطفال أحادي اللغة، هدا ما تؤكده على سبيل المثال نتائج بند النطق حيث قدرت نسبة النجاح ب100% بالنسبة لمجموعة الأطفال مزدوجي اللغة، وهذا ما يؤكد أن مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة. تتحكم بطريقة جيدة في اللغتين العربية والفرنسية، أي أن اكتساب مكنز مات اللغة سواء كانت باللغة العربية أو الفرنسية.كان اكتسابا جيدا.

أما بالنسبة لنتائج البنود الأخرى لاختبار شفري ميلار، فان النتائج كانت جد متقاربة بين المجموعتين وهذا ما لا تؤكده نسبة النجاح في بند الفونولوجيات، ا قدرت ب53.72 % بالنسبة لمجموعة أطفال أحادى اللغة و51.13 % بالنسبة لمجموعة أطفال

مزدوجي اللغة عندما يكون التطبيق. باللغة بالفرنسية، وبنسبة النجاح قدرت ب51.57 % عند ما يكون التطبيق باللغة العربية .هذا ما يؤكد أن الطفل مزدوج اللغة يتحكم في اللغتين معا، إضافة إلى تحكمه في اللغة العربية بنفس الدرجة التي يتحكم فيها الطفل الذي يتكلم اللغة العربية فقط.

انطلاقا من هنا يمكن القول أن مستوى المجموعتين في اختبار اللغة جيد. ولا يمكن إقصاء أي مجموعة، أي أن النمو اللغوي لمجموعتين، كان نموا طبيعيا وعاديا بتوافق وسنهم الزمني هذا ما تؤكده التمثيلات البيانية والمنحنيات الخاصة بكل مجموعة(الملحق).

# الفصل السادس:

# التناول الإحصائي

- وصف نتائج اختبار اللغة شوفري ميلارفي المجموعتين
- اختبار التجانس
- تحليل التباين
- تحليل إحصائي عام للتباين
- تحليل النتائج الإحصائية لدى مزدوجي اللغة في التطبيقين
- التحليل الإحصائي لاختيار استراتيجيات الفهم O52
- التحليل المقارن بالنسبة للمجموعتين لاستراتيجيات الفهم52O

## الجدول رقم( 20): وصف النتائج في المجموعتين

| الاختبار الفرعي | أحادي/ مزدوج | N | المتوسط | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ترديد الجمل | 1,00 | 30 | 87,4000 | 17,85677 | 3,26018 |
| | 2,00 | 30 | 92,2807 | 16,15137 | 2,94882 |
| ترديد الأرقام | 1,00 | 30 | 81,0367 | 22,20301 | 4,05370 |
| | 2,00 | 30 | 90,1853 | 20,14879 | 3,67865 |
| تعيين الصور | 1,00 | 30 | 89,4767 | 12,27674 | 2,24142 |
| | 2,00 | 30 | 92,8623 | 17,20634 | 3,14143 |
| الفهم الشفوي | 1,00 | 30 | 91,5000 | 8,21584 | 1,50000 |
| | 2,00 | 30 | 91,4403 | 21,41734 | 3,91025 |
| التمثل | 1,00 | 30 | 83,3333 | 17,28730 | 3,15621 |
| | 2,00 | 30 | 88,2427 | 22,12469 | 4,03940 |
| القريصات | 1,00 | 30 | 95,7367 | 10,81393 | 1,97434 |
| | 2,00 | 30 | 95,1903 | 18,06089 | 3,29745 |
| الألوان | 1,00 | 30 | 97,5000 | 11,55944 | 2,11046 |
| | 2,00 | 30 | 94,5517 | 19,47179 | 3,55505 |
| البط | 1,00 | 29 | 89,6586 | 19,23090 | 3,57109 |
| | 2,00 | 30 | 91,7130 | 20,40888 | 3,72613 |
| تسمية المفردات1 | 1,00 | 30 | 85,6777 | 14,03031 | 2,56157 |
| | 2,00 | 30 | 85,0777 | 20,96888 | 3,82838 |
| تسمية المفردات2 | 1,00 | 30 | 87,0933 | 14,10402 | 2,57503 |
| | 2,00 | 30 | 85,5367 | 21,66928 | 3,95625 |
| ترديد الكلمات الصعبة1 | 1,00 | 30 | 14,5333 | ,86037 | ,15708 |
| | 2,00 | 30 | 14,3620 | 2,59129 | ,47310 |
| ترديد الكلمات الصعبة2 | 1,00 | 30 | 1,3000 | 1,57896 | ,28828 |
| | 2,00 | 30 | ,3190 | ,85927 | ,15688 |
| ترديد ك سهلة | 1,00 | 30 | 97,0720 | 3,67892 | ,67168 |
| | 2,00 | 30 | 94,9897 | 17,63641 | 3,21995 |
| تسمية الصور | 1,00 | 30 | 93,6997 | 6,11482 | 1,11641 |
| | 2,00 | 30 | 89,3263 | 18,62628 | 3,40068 |
| لنطاق | 1,00 | 30 | 5,9333 | ,25371 | ,04632 |
| | 2,00 | 30 | 5,8083 | 1,04980 | ,19167 |

**تحليل الجدول :** نلاحظ من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (20) نجد أن نتائج أطفال مزدوجي اللغة كانت أحسن من نتائج أطفال أحادي اللغة وهذا من خلال حساب المتوسط الحسابي الذي قدر مثلا بـ 92.28 في اختبار تردد الجمل عند الأطفال مزدوجي اللغة، و ب 87.04 عند الأطفال أحادي اللغة، وهذا ما نجده في جميع الاختبارات الخاصة باختبار اللغة لشفري ميلار، إذ أن هناك تقارب بين نتائج كل أطفال مزدوجي اللغة فيما بينهم ، وكذا أطفال أحادي اللغة.

**الجدول رقم( 21): اختبار التجانس**

| الاختبار الفرعي | Levene Statistic | Df1 | df2 | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| ترديد الجمل | 1,359 | 1 | 58 | ,249 |
| ترديد الأرقام | 1,524 | 1 | 58 | ,222 |
| تعيين الصور | ,193 | 1 | 58 | ,662 |
| الفهم الشفوي | 2,959 | 1 | 58 | ,091 |
| التمثل | ,445 | 1 | 58 | ,508 |
| القريصات | ,319 | 1 | 58 | ,575 |
| الألوان | 2,029 | 1 | 58 | ,160 |
| الربط | ,129 | 1 | 57 | ,720 |
| تسمية المفردات1 | 2,257 | 1 | 58 | ,138 |
| تسمية المفردات2 | 3,051 | 1 | 58 | ,086 |
| ترديد الكلمات الصعبة1 | ,726 | 1 | 58 | ,398 |
| ترديد الكلمات الصعبة2 | 22,282 | 1 | 58 | ,000 |
| ترديد ك سهلة | 2,893 | 1 | 58 | ,094 |
| تسمية الصور | 4,312 | 1 | 58 | ,042 |
| النطق | 1,802 | 1 | 58 | ,185 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن اختبار التجانس في شوفري ميلر اختبار اللغة له دلالة إحصائية في أغلب البنود مثل تعيين الصور ($\alpha = 0.662$) وكذا بند التمثيل إذ بلغت قيمة الدلالة ($\alpha = 0.508$ ) مما يدل على أن هنا ك تجانسا وتماثلا في إجابات أطفال المجموعتين الأحادية والمزدوجة

# الجدول رقم( 22): نتائج تحيل التباين

| Sig. | F | تربيع المتوسطات | درجة الحرية | مجموع التربيعات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ,271 | 1,233 | 357,314 | 1 | 357,314 | التباين ما بين المجموعات | ترديد الجمل |
| | | 289,865 | 58 | 16812,197 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 17169,511 | المجموع | |
| ,100 | 2,793 | 1255,472 | 1 | 1255,472 | التباين ما بين المجموعات | ترديد الأرقام |
| | | 449,474 | 58 | 26069,467 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 27324,939 | المجموع | |
| ,384 | ,770 | 171,941 | 1 | 171,941 | التباين ما بين المجموعات | تعيين الصور |
| | | 223,388 | 58 | 12956,518 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 13128,459 | المجموع | |
| ,989 | ,000 | ,053 | 1 | ,053 | التباين ما بين المجموعات | الفهم الشفوي |
| | | 263,101 | 58 | 15259,867 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 15259,921 | المجموع | |
| ,342 | ,917 | 361,523 | 1 | 361,523 | التباين ما بين المجموعات | التمثل |
| | | 394,176 | 58 | 22862,218 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 23223,742 | المجموع | |
| ,887 | ,020 | 4,477 | 1 | 4,477 | التباين ما بين المجموعات | القريصات |
| | | 221,568 | 58 | 12850,969 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 12855,446 | المجموع | |
| ,479 | ,509 | 130,390 | 1 | 130,390 | التباين ما بين المجموعات | الألوان |
| | | 256,386 | 58 | 14870,372 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 15000,762 | المجموع | |
| ,692 | ,158 | 62,234 | 1 | 62,234 | التباين ما بين المجموعات | البط |
| | | 393,585 | 57 | 22434,319 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 58 | 22496,553 | المجموع | |
| ,897 | ,017 | 5,400 | 1 | 5,400 | التباين ما بين المجموعات | تسمية المفردات1 |
| | | 318,272 | 58 | 18459,770 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 18465,170 | المجموع | |
| ,743 | ,109 | 36,348 | 1 | 36,348 | التباين ما بين المجموعات | تسمية المفردات2 |
| | | 334,240 | 58 | 19385,948 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 19422,297 | المجموع | |
| ,732 | ,118 | ,440 | 1 | ,440 | التباين ما بين المجموعات | ترديد الكلمات الصعبة1 |
| | | 3,727 | 58 | 216,195 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 216,635 | المجموع | |
| ,004 | 8,934 | 14,435 | 1 | 14,435 | التباين ما بين المجموعات | ترديد الكلمات الصعبة2 |

| ,529 | ,401 | 65,042 | 1 | 65,042 | التباين ما بين المجموعات | ترديد ك سهلة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1,616 | 58 | 93,712 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 108,147 | المجموع | |
| ,529 | ,401 | 65,042 | 1 | 65,042 | التباين ما بين المجموعات | ترديد ك سهلة |
| | | 162,289 | 58 | 9412,743 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 9477,784 | المجموع | |
| ,227 | 1,493 | 286,891 | 1 | 286,891 | التباين ما بين المجموعات | تسمية الصور |
| | | 192,165 | 58 | 11145,553 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 11432,443 | المجموع | |
| ,529 | ,402 | ,234 | 1 | ,234 | التباين ما بين المجموعات | النطق |
| | | ,583 | 58 | 33,827 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 34,061 | المجموع | |

**نلاحظ من خلال في نتائج تحليل التباين أن هناك دلالة إحصائية في أغلب بند اختبار اللغة إذ قدرت قيمة 000. = F عند دلالة 0.989=** α وذلك في بند الفهم الشفوي و ما ما يدل على وجود فروق بين المجموعتين ويؤكد ذلك اختبارF إضافة إلى بند القريصات الذي بلغت فيه قيمة F = 0.20 عند دلالة α = 0.887 ويبدو من خلال النتائج أن هناك اختلافا بين المجموعتين و هذا ما يؤدي بنا إلى القول بأن المزدوجين أحسن قليلا من الأحاديين .

**الجدول رقم( 23):** وصف النتائج لدى مزدوجي اللغة في التطبيقين

| الاختبار الفرعي | أح/مزدوج | N | المتوسط | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ترديد الجمل | 1,00 | 30 | 92,2807 | 16,15137 | 2,94882 |
| | 2,00 | 30 | 95,1120 | 16,40087 | 2,99437 |
| ترديد الأرقام | 1,00 | 30 | 90,1853 | 20,14879 | 3,67865 |
| | 2,00 | 30 | 94,4043 | 19,40815 | 3,54343 |
| تعيين الصور | 1,00 | 30 | 92,8623 | 17,20634 | 3,14143 |
| | 2,00 | 30 | 91,5760 | 17,70774 | 3,23298 |
| الفهم الشفوي | 1,00 | 30 | 91,4403 | 21,41734 | 3,91025 |
| | 2,00 | 30 | 88,1513 | 19,91723 | 3,63637 |
| التمثل | 1,00 | 30 | 88,2427 | 22,12469 | 4,03940 |
| | 2,00 | 30 | 88,5893 | 22,18300 | 4,05004 |
| القريصات | 1,00 | 30 | 95,1903 | 18,06089 | 3,29745 |
| | 2,00 | 30 | 96,3397 | 16,77033 | 3,06183 |
| الألوان | 1,00 | 30 | 94,5517 | 19,47179 | 3,55505 |
| | 2,00 | 30 | 93,4683 | 21,70513 | 3,96280 |
| البط | 1,00 | 29 | 91,7130 | 20,40888 | 3,72613 |
| | 2,00 | 30 | 90,1363 | 20,81244 | 3,79981 |
| تسمية المفردات1 | 1,00 | 30 | 85,0777 | 20,96888 | 3,82838 |
| | 2,00 | 30 | 89,3357 | 18,81863 | 3,43580 |
| تسمية المفردات2 | 1,00 | 30 | 85,5367 | 21,66928 | 3,95625 |
| | 2,00 | 30 | 87,6520 | 19,60771 | 3,57986 |
| ترديد الكلمات الصعبة1 | 1,00 | 30 | 14,3620 | 2,59129 | ,47310 |
| | 2,00 | 30 | 13,8160 | 2,67669 | ,48869 |
| ترديد الكلمات الصعبة2 | 1,00 | 30 | ,3190 | ,85927 | ,15688 |
| | 2,00 | 30 | ,8277 | 1,08497 | ,19809 |
| ترديد ك سهلة | 1,00 | 30 | 94,9897 | 17,63641 | 3,21995 |
| | 2,00 | 30 | 95,8027 | 17,71367 | 3,23406 |
| تسمية الصور | 1,00 | 30 | 89,3263 | 18,62628 | 3,40068 |
| | 2,00 | 30 | 88,7090 | 18,64842 | 3,40472 |
| لنطق | 1,00 | 30 | 5,8083 | 1,04980 | ,19167 |
| | 2,00 | 30 | 5,8000 | 1,09545 | ,20000 |

**تحليل الجدول رقم( 23):**

انطلاقا من الجدول نلاحظ أن نتائج الأطفال مزدوجي اللغة في التطبيق الأول الخاص باللغة العربية و التطبيق الثاني الخاص باللغة الفرنسية متقارب، هذا ما نلاحظه من خلال المتوسط الحسابي الذي قدر ب 92.28 في التطبيق الأول، و 95.11 و هذا بالنسبة لبند إعادة الجمل، و 89.33 في التطبيق الأول، و 85.07 في التطبيق الثاني بالنسبة لبند تسمية المفردات. و هذا ما نجده تقريبا في كل البنود، و أنت هناك تقارب كبير في النتائج بين التطبيق الأول و الثاني، و هذا من خلال حساب قيمة المتوسط الحسابي X، و الفرق صغير بينهما و هذا من خلال حسابنا للانحراف المعياري.

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن أطفال مزدوجي اللغة يتحكمون بطريقة جيدة في ميكانزمات قواعد النحو و الصرف و المعجم العربي و الفرنسي بنفس الكيفية، هذا ما سمح أن تكون النتائج جيدة، و هذا ما تؤكده كل من اختبار التباين و تجانس النتائج.

## الجدول رقم( 24): اختبار التجانس

| الاختبار الفرعي | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| ترديد الجمل | ,435 | 1 | 58 | ,512 |
| ترديد الأرقام | 1,210 | 1 | 58 | ,276 |
| تعيين الصور | ,010 | 1 | 58 | ,919 |
| الفهم الشفوي | ,032 | 1 | 58 | ,858 |
| التمثل | ,001 | 1 | 58 | ,971 |
| القريصات | ,265 | 1 | 58 | ,609 |
| الألوان | ,111 | 1 | 58 | ,740 |
| الربط | ,006 | 1 | 58 | ,936 |
| تسمية المفردات1 | ,747 | 1 | 58 | ,391 |
| تسمية المفردات2 | ,356 | 1 | 58 | ,553 |
| ترديد الكلمات الصعبة1 | ,206 | 1 | 58 | ,651 |
| ترديد الكلمات الصعبة2 | 4,530 | 1 | 58 | ,038 |
| ترديد ك سهلة | ,007 | 1 | 58 | ,935 |
| تسمية الصور | ,212 | 1 | 58 | ,647 |
| النطق | ,004 | 1 | 58 | ,951 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أن اختبار التجانس في شوفري ميلار اختبار اللغة له دلالة إحصائية في أغلب البنود مثل تعيين الصور ($\alpha = 0.919$) وكذا بند التمثيل إذ بلغت قيمة الدلالة ($\alpha = 0.971$ ) مما يدل على أن هنا ك تجانسا وتماثلا في إجابات أطفال المجموعة المزدوجة في التطبيقين.

## الجدول رقم( 25): نتائج تحليل التباين

| Sig. | F | تربيع المتوسطات | درجة الحرية | مجموع التربيعات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ,503 | ,454 | 120,247 | 1 | 120,247 | التباين ما بين المجموعات | ترديد الجمل |
| | | 264,928 | 58 | 15365,801 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 15486,048 | المجموع | |
| ,412 | ,682 | 266,999 | 1 | 266,999 | التباين ما بين المجموعات | ترديد الأرقام |
| | | 391,325 | 58 | 22696,854 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 22963,853 | المجموع | |
| ,776 | ,081 | 24,820 | 1 | 24,820 | التباين ما بين المجموعات | تعيين الصور |
| | | 304,811 | 58 | 17679,037 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 17703,857 | المجموع | |
| ,540 | ,379 | 162,263 | 1 | 162,263 | التباين ما بين المجموعات | الفهم الشفوي |
| | | 427,699 | 58 | 24806,552 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 24968,815 | المجموع | |
| ,952 | ,004 | 1,803 | 1 | 1,803 | التباين ما بين المجموعات | التمثل |
| | | 490,794 | 58 | 28466,035 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 28467,837 | المجموع | |
| ,799 | ,065 | 19,815 | 1 | 19,815 | التباين ما بين المجموعات | الفريصات |
| | | 303,720 | 58 | 17615,750 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 17635,565 | المجموع | |
| ,839 | ,041 | 17,604 | 1 | 17,604 | التباين ما بين المجموعات | الألوان |
| | | 425,132 | 58 | 24657,645 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 24675,249 | المجموع | |
| ,768 | ,088 | 37,288 | 1 | 37,288 | التباين ما بين المجموعات | البط |
| | | 424,840 | 58 | 24640,720 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 24678,008 | المجموع | |
| ,411 | ,685 | 271,958 | 1 | 271,958 | التباين ما بين المجموعات | تسمية المفردات1 |
| | | 396,918 | 58 | 23021,217 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 23293,175 | المجموع | |
| ,693 | ,157 | 67,120 | 1 | 67,120 | التباين ما بين المجموعات | تسمية المفردات2 |
| | | 427,010 | 58 | 24766,578 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 24833,698 | المجموع | |
| ,425 | ,644 | 4,472 | 1 | 4,472 | التباين ما بين المجموعات | ترديد الكلمات الصعبة1 |

| | | 6,940 | 58 | 402,503 | التباين داخل المجموعات | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 59 | 406,975 | المجموع | |
| ,049 | 4,052 | 3,881 | 1 | 3,881 | التباين ما بين المجموعات | ترديد الكلمات الصعبة2 |
| | | ,958 | 58 | 55,550 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 59,431 | المجموع | |
| ,859 | ,032 | 9,915 | 1 | 9,915 | التباين ما بين المجموعات | ترديد ك سهلة |
| | | 312,409 | 58 | 18119,697 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 18129,611 | المجموع | |
| ,898 | ,016 | 5,717 | 1 | 5,717 | التباين ما بين المجموعات | تسمية الصور |
| | | 347,351 | 58 | 20146,359 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 20152,075 | المجموع | |
| ,976 | ,001 | ,001 | 1 | ,001 | التباين ما بين المجموعات | النطق |
| | | 1,151 | 58 | 66,760 | التباين داخل المجموعات | |
| | | | 59 | 66,761 | المجموع | |

## الجدول رقم( 26): تحليل إحصائي عام للنتائج

| الاختبار الفرعي | N | المتوسط | المجموع | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ترديد الجمل | 60 | 89,8403 | 5390,42 | 17,05898 | 2,20230 |
| ترديد الأرقام | 60 | 85,6110 | 5136,66 | 21,52056 | 2,77829 |
| تعيين الصور | 60 | 91,1695 | 5470,17 | 14,91698 | 1,92577 |
| الفهم الشفوي | 60 | 91,4702 | 5488,21 | 16,08237 | 2,07623 |
| التمتثل | 60 | 85,7880 | 5147,28 | 19,83993 | 2,56132 |
| الفريصات | 60 | 95,4635 | 5727,81 | 14,76106 | 1,90564 |
| الألوان | 60 | 96,0258 | 5761,55 | 15,94523 | 2,05852 |
| البط | 59 | 90,7032 | 5351,49 | 19,69446 | 2,56400 |
| تسمية المفردات1 | 60 | 85,3777 | 5122,66 | 17,69093 | 2,28389 |
| تسمية المفردات2 | 60 | 86,3150 | 5178,90 | 18,14363 | 2,34233 |
| ترديد الكلمات الصعبة1 | 60 | 14,4477 | 866,86 | 1,91619 | ,24738 |
| ترديد الكلمات الصعبة2 | 60 | ,8095 | 48,57 | 1,35389 | ,17479 |
| ترديد ك سهلة | 60 | 96,0308 | 5761,85 | 12,67440 | 1,63626 |
| تسمية الصور | 60 | 91,5130 | 5490,78 | 13,92014 | 1,79708 |
| النطق | 60 | 5,8708 | 352,25 | ,75981 | ,09809 |

### تحليل النتائج الإحصائية لدى مزدوجي اللغة في التطبيقين

يوضح الجدول رقم ( 26 ) أن الحالات تحصلت على نتائج جيدة على مستوى اختبار النطق في التطبيق الأول ( اللغة العربية ) النطق الثاني في التطبيق ( اللغة الفرنسية) حيث قدر المتوسط بين التطبيق $x = 5.80$ وهذا يدل على المستوى الجيد والاستخدام الجيد لمكان وصفة الحرف سواء، كان النطق باللغة العربية أو الفرنسية هذا ما يسمى حسن الإتقان اللغة، وما يؤكد اختبار التجانس بين التطبيق الأول والثاني الذي قدرت نسبة الدلالة الاحصائية هي0.951 = ( Equation 3 EMBED )

أما اختبارات الفونولوجيات يتضح من خلال الجدول أن الحالات حصلت على نتائج جيدة في كل نبد التسمية، ونبد إعادة الكلمات السهلة والصعبة حيث قدر المتوسط الحسابي بين التطبيق الأول والثاني ب ( $x = 94.98$، $x = 95.80$ )

بالنسبة لنبد إعادة الكلمات السهلة، أما بالنسبة لنبذ إعادة الكلمات الصعبة ( x = 14.36 x = 13.81،14.36 ) إضافة إلى نبذ تسمية الذي قدر المتوسط الحسابي بها بـ ( x = 88.70 ،x = 89.32 ) فالنتائج متقاربة جدا بين التطبيقين، هذا ما يؤكده اختبار التجانس النتائج في الاختبارات الثلاثة والتي قدرت نسبة الدلالة الإحصائية ب 0.935 بالنسبة لاختبار إعادة الكلمات السهلة 0.651= (Equation 3 EMBED ) في اختبار إعادة الكلمات الصعبة إضافة لـ x = 0.647 اختبار تسمية الصور من هنا يمكن القول على أن هذه المجموعة تتحكم بصفة ممتازة في المفردات في اللغتين.

أما بالنسبة لاختبارات الفهم والاحتفاظ،، فمجموعة الأطفال مزدوجي اللغة تمكنوا من الإجابة، وإعطاء الإجابة باللغتين بصفة صحيحة ودقيقة. هذا ما تؤكده النتائج الموضحة في الجدول رقم ( 26 ) حيث قدرت نسبة المتوسط الحسابي ب ( x = 95.19 ) في اختيار القريصات و( x = 88.15،x = 91.44 ) في اختيار الفهم الشفهي و( x = 91.71، x = 90.13 ) في اختبار فهم البطات، أما بالنسبة لبنود الاحتفاظ فنلاحظ أن أطفال مزدوجي اللغة لهم قدرة هائلة على الاحتفاظ بالمعلومات وبكميات كبيرة. هذا ما يؤكده النتائج حيث قدر معدل المتوسط الحسابي بـ ( x = 90.18 ،x = 94.40 ) في نبد إعادة الأرقام .و ( x = 95.11 ،x = 92.28 ) في نبد إعادة الجمل، نلاحظ من خلال هذه المتوسطات الحسابية متقاربة جدا في التطبيق الأول والثاني، أي أن الأطفال مزدوجي اللغة يتحكمون بصفة جيدة في اللغتين العربية والفرنسية، هذا ما تؤكده نتائج التجانس الموضحة في الجدول رقم ( 26 ) ، حيث قدر نسبة الدلالة الاحصائية في هذه البنود بـ 0.512 =(Equation 3 EMBED )في نبد إعادة الجمل، و0.27 = Equation 3 ) (EMBEDبالنسبة لنبد إعادة الأرقام، و0.858 =(Equation 3 EMBED ) لنبد الفهم الشفهي.

إضافة إلى كل اختيار المتوسطات واختيار التباين، قمنا بحساب التباين بين المجموعتين مجموعة أحادي اللغة، ومزدوجي اللغة لا لحظنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وذلك بعد حساب قيمة F ، فوجدنا أن هناك فروق بين تلاميذ أحادي اللغة وتلاميذ مزدوجي اللغة. ما عادا في اختبار إعادة الكلمات الصعبة والتي قدرت F = 4.052 والتي ليس لهل دلالة إحصائية بمعنى لا يوجد فرق بين أطفال مزدوجي اللغة وأطفال

أحادي اللغة. هذا يعني أن أطفال المجموعتين متقاربتين في النتائج سواء كانت النتائج جيدة أو ضعيفة.

أما فيما يخص نتائج التحليل الإحصائي العام الخاص بنتائج المجموعتين يتضح من خلال الجدول رقم ( 26 ) أن متوسط أداء عينة البحث في اختبار إعادة الجمل الذي بلغ 89.84 وهي نتيجة جيدة مقارنة بما هو موجود في الجدول التقنين الخاص بالاختبار مع انحراف معياري قدر بـ 14.04 وهي قيمة عالية نوعا ما تدل على تفاوت التجانس في النتائج التلاميذ. هذا ما تؤكده قيمة الخطأ المعياري المقدر بـ 2.20 ، هذا ما نجده في أغلب بنود الاختبار حيث تراوحت قيمة المتوسط ما بين x = 85.78 و x = 96.02 و هي نتيجة جيدة مع انحراف المعياري تراوحت قيمته هو الأخر ما بين 1.63، 2.77 وهي قيمة عالية، هذا ما يدل على تفاوت التجانس بين نتائج التلاميذ المجموعتين، عكس ما نجده في نبد إعادة الكلمات الصعبة ( 1 ) حيث قيمة المتوسط x = 14.44 وهي نتيجة ضعيفة مقارنة بما هو موجود في جدول التقنيين الخاص بالاختبار مع انحراف معياري قدر بـ =1.91 (Equation 3 EMBED ) وهي قيمة ضعيفة تدل على تفاوت التجانس في نتائج التلاميذ في هذا البند، كما نجد هذه الصعوبة في البند إعادة الكلمات الصعبة ( 2 ).

أما خلال تطبيق اختبار التباين بين المجموعتين الأولى الناطقة باللغة العربية والثانية الناطقة باللغة الفرنسية، لم نجد فروقا ذات دلالة إحصائية وهذا ما يظهر في إخبار التباين، ما عدا في اختبار إعادة الكلمات الصعبة التي تبين أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية حيث قدرت قيمة F= 8.93 عند =0.04 (Equation 3 EMBED )

من هنا يمكن القول أن تلاميذ المجموعتين لم يجدوا صعوبة في إجابة على بنود اختبار اللغة ما عادا نبد إعادة الكلمات الصعبة، الذي يعتبر فيه كل تلاميذ مزدوجي اللغة وأحادي اللغة، هذا ما أكده الاختبار التباين ( F ).إذن فالأطفال مزدوجي اللغة يتحكمون في اللغة العربية بنفس الطريقة التي يتحكمون فيها باللغة الفرنسية، أما التلاميذ أحادي اللغة فهم أيضا يتحكمون في اللغة المتداولة عندهم ألا وهي اللغة العربية بصفة جيدة.

**التحليل الإحصائي :**

تبين من خلال المعالجة الإحصائية أن $T_{N1}$=14.68 عند مستوى الدلالة 0.001= هذا يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة و أطفال أحاديي اللغة، فيما يخص متغير استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري، إذ أن مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة تتقن استعمال الاستراتيجيات عكس مجموعة الأطفال أحاديي اللغة التي وجدت نوعا ما صعوبة في استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري، إلا أن بالنسبة للإستراتيجية المعجمية فكانت النتائج جد متفاوتة بين المجموعتين هذا ما يتبين من خلال المتوسط الحسابي X=19.05 بالنسبة لمجموعة الأطفال مزدوجي اللغة و X =19.05 بالنسبة لمجموعة الأطفال أحاديي اللغة،هذا ما يدل ما يدل على أن الأطفال يستعملون نفس الإستراتيجية و متحكمين بطريقة جيدة في ميكانيزمات الصرف و النحو إضافة إلى الانتقال من بنيات لسانية بسيطة إلى بنيات لسانية معقدة نذكر على سبيل المثال: البنية المكانية، البنية الزمانية، الجمع، المفرد، المؤنث، إذن فأطفال المجموعتين يتحكمون بصفة جيدة على مستوى البنى اللسانية النحوية و الصرفية.

أما بالنسبة للإستراتيجية الثالثة و هي الإستراتيجية القصصية يوجد فرق بين المجموعتين هذا ما يبينه المتوسط الحسابي إذ قدر ب X =6.22 بالنسبة لمجموعة الأطفال مزدوجي اللغة و قدر ب X =6.52 بالنسبة لمجموعة الأطفال أحاديي اللغة،إلا أن الفرق بينهما طفيف، فيمكن القول أن أطفال المجموعة الأولى وجدوا نوعا ما صعوبة في تحليل بنيات لسانية معقدة أو أكثر تعقيدا من الإستراتيجية الثانية.هذا يدل على عدم قدرة الأطفال على تحليل الإستراتيجية لكن بعد الثاني يتمكنون من الإجابة الصحيحة أي بعد التحليل الجيد للمشكل و الوصول إلى الحل الصحيح.

من هنا يمكن القول أن الفرق الموجود بين المجموعتين يكمن على مستوى الإستراتيجية المعجمية، لكن الفرق الموجود ليس كبير هذا النقص الموجود على مستوى استراتيجيات الفهم الفوري هذا لا يعني إلى وجود مشكل على مستوى الفهم الشفهي.

أما إستراتيجية الفهم الكلي فقد قدرت قيمة T=15.08 عند مستوى دلالة 0.001 هذا يعني على وجود فرق بين مجموعة أطفال مزدوجي اللغة و أحاديي اللغة و يتبين ذلك من خلال المتوسط الحسابي الذي قدر ب X=0.5 بالنسبة لإستراتيجية المواظبة عند الأطفال

مزدوجي اللغة و X=3.32 عند الأطفال أحاديي اللغة. نلاحظ أن الفرق كبير و واضح بين المجموعتين هذا يدل أن أطفال المجموعة الثانية ليس لهم المواظبة على الإجابة الصحيحة و لديهم سلوك تعبير التعيين الذي كان مرتفع بالنسبة لأطفال أحاديي اللغة حيث قدر X =32.63 و X=21.12 عند مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة، هنا في هذه الإستراتيجية هناك فرق بين المجموعتين، هذا ما يوضح وجود قدرة كبيرة على حل مشكل عند مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة على عكس أطفال أحاديي اللغة، فهم يواظبون على الخطأ أو الصحيح دون معرفة نوع الإستراتيجية التي يمكن استعمالها، من هنا يمكن القول أن إستراتيجية الفهم الفوري لا يوجد فرق كبير بين المجموعتين عكس إستراتيجية الفهم الكلي أين تبين الفرق بين المجموعتين.

**التحليل المقارن بين المجموعتين بالنسبة لاختبار الفهم$O_{52}$**

توضح النتائج المعروضة للجدول (25) وفي الجدول رقم (26) والخاصة بالنتائج إخبار الفهم الشفهي، وذلك بالنسبة للمجموعتين . نلاحظ أن نتائج الأطفال مزدوجي اللغة من نتائج أطفال أحادي اللغة، و يتضح ذلك من خلال متوسط الأداء حيث قدر المتوسط الحسابي x = 16.02 عند الأطفال مزدوجي اللغة و x=14.92 عند أطفال أحادي اللغة وهذا بالنسبة لإستراتيجية المعجمية فمجموعة مزدوجي اللغة كان الأداء أحسن مقارنة بالأطفال أحادي اللغة، هذا ما يبين أن أطفال مجموعة مزدوجي اللغة يتحكمون بطريقة جيدة في إستراتيجية المعجمية أي انه يتقن استعمال الإستراتيجية لكل مشكل ما.بمعنى انه يتحكم دماغيا بطريقة جيدة في الانتقال من معجم عربي إلى فرنسي دون أي مشكل ،هذا ما تؤكده كل من الإستراتيجية الصرفية النحوية التي قدر بها المتوسط الحسابي x=19.05 بالنسبة للأطفال مزدوجي اللغة و x=19.05 بالنسبة للأطفال أحادي اللغة، فالنتائج جد متقاربة بين المجموعتين هذا يدل على أن الطفل المزدوج اللغة يتحكم في قواعد النحو و الصرف بنفس الطريقة التي يتحكم بها الطفل الناطق باللغة العربية،أي أن الطفل المزدوج اللغة يتقن المعجم العربي دون أي مشكل. أما بالنسبة لنتائج الإستراتيجية الثالثة و هي الإستراتيجية القصصية حيث قدر المتوسط الحسابي لها x=7.5 بالنسبة لأطفال مزدوجي اللغة و x=6.25 بالنسبة لأطفال أحادي اللغة، فالأطفال مزدوجي اللغة يؤكدون قدرتهم

على حل المشكل أمام سرد قصصي قصير. من هنا يمكن القول أن أطفال مزدوجي اللغة تمكنوا من اجتياز الاستراتيجي الفورية بطريقة جيدة، نفس الشيء بالنسبة لمجموعة الأطفال أحاديي اللغة، لكن ليس بنفس قيمة النجاح هذا ما تؤكده قيمة $N_2$ التي قدرت ب $N_2$=48.52 بالنسبة للأطفال مزدوجي اللغة، و $N_2$ = 47.47 بالنسبة للأطفال أحاديي اللغة. رغم أن الفرق طفيف بين المجموعتين إلا أن أطفال مزدوجي اللغة كانوا أحسن في حل المشكل بالنسبة لاستراتيجيات الفهم الشفهي الفوري من أطفال أحادي اللغة بمعنى أن الأطفال مزدوجي اللغة يستعملون نفس المعجم اللغوي و بالطريقة نفسها عند الأطفال أحاديي اللغة.

إن نجاح أطفال المجموعتين في إستراتيجية الفهم الفوري تؤكده نتائج إستراتيجية الفهم الكلي،لكن نتائج الأطفال مزدوجي اللغة كانت أحسن من نتائج الأطفال أحاديي اللغة،حيث قدرت النتائج كالتالي: فبالنسبة لإستراتيجية التصحيح الذاتي قدرت ب 50.90 = A-C بالنسبة للأطفال مزدوجي اللغة A-C =63.87 هذا ما يدل على أن نسبة الخطأ كانت كبيرة بالنسبة لمجموعة الأطفال أحاديي اللغة بمعنى كانت المجموعة كبيرة التي لم تنجح في التعيين الأول و كان من الضروري الانتقال أو إعادة التعيين الثاني.أما بالنسبة لإستراتيجية تغيير التعيين فقد قدرت النتائج ب C-D =21.12 بالنسبة للأطفال مزدوجي اللغة، و C-D =32.63 بالنسبة لأطفال أحاديي اللغة و بالطبع نتائج المجموعة الأولى كانت أحسن من نتائج المجوعة الثانية حيث أن نسبة تغيير التعيين بالنسبة لمجموعة الأطفال أحاديي اللغة كانت اكبر من نسبة تغيير التعيين عند مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة هذا يدل أن مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة متأكدون من الإجابة بنسبة كبيرة لهذا لا يقومون بتغيير التعيين بعد إعطاء الإجابة لأول مرة هذا ما تؤكده إستراتيجية المواظبة و التي قدرت النتائج P =0.5 بالنسبة للأطفال مزدوجي اللغة و P =3.23 بالنسبة للأطفال أحاديي اللغة، هذا يؤكد تأكيدا قطعيا على أن أطفال المجوعة الأولى متأكدون من الإجابة من المرة الأولى مما يدل على التحكم الجيد في القاموس المعجمي و مختلف البنيات المكانية و الزمانية،و البنى الصرفية و النحوية و هذا بنفس نسبة النجاح في اللغة العربية و الفرنسية.

أما بالنسبة للمنحنيات الخاصة بالملمح فهي تؤكد النتائج أو مستوى الفهم الشفهي للمجموعتين فبالنسبة للأطفال مزدوجي اللغة فالمنحنى يتواجد في المنطقة الرمادي أي أن مستوى الفهم الشفهي لهذه المجموعة عادي و جيد مقارنة بسنهم عكس مجموعة أحاديي اللغة فنلاحظ أن هناك انحراف أو خروج المنحنى عن المنطقة الرمادية التي تعتبر المنطقة المرجعية بالنسبة لهذه الفئة العمرية و نجد ذلك بالنسبة لإستراتيجية تغيير التعيين و هذا ما أكدته النتائج من قبل.

إضافة إلى ذلك نجد منحنى مستوى الفهم الشفهي فنلاحظ من خلاله أن مستوى الفهم الشفهي جيد بالنسبة للمجموعتين لكن مستوى الفهم الشفهي بالنسبة لمزدوجي اللغة كان أحسن و بلغ حده الأقصى حيث قدر ب ( $N_1$=42.97 ، $N_2$=48.5 ) و هذا ما يوضحه المنحنى رقم ( ) أما بالنسبة لمنحنى الفهم الشفهي لمجموعة الأطفال أحاديي اللغة كانت النتائج جيدة حيث قدرت ب( $N_1$ =40.47 ، $N_2$ =47.4 ) و هذا ما يوضحه المنحنى رقم ()، لكن هذا لا يدل على أن النتائج سيئة بالنسبة لهذه المجموعة لكن نتائج مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة كانت أحسن من نتائج مجموعة الأطفال أحاديي اللغة.

في الأخير يمكن القول أن الأطفال مزدوجي اللغة يستعملون نفس استراتيجيات الفهم الشفهي لحل مشكل التي يستعملها الأطفال أحاديي اللغة هذا يدل على التحكم الجيد في المعجمين اللغويين للغة العربية و الفرنسية.

## النتائج الإحصائية :

## الفهم الفوري

### 1-الإستراتجية المعجمية:( L)

| العينة | المتوسط الحسابي | اختبار– ت- | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| أحادي اللغة | 14.83 | 2.83 | 0.008 |
| مزدوجي اللغة | 16.16 | | |

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في استراتجيات L لصالح مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة باحتمال خطا 0.008

### 2-الإستراتيجية الصرفية –النحوية ( M-S)

| العينة | المتوسط الحسابي | اختبار –ت- | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| أحادي اللغة | 19.13 | 0.38 | 0.7 |
| مزدوجي اللغة | 19.53 | | |

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في استراتجيات m-s

### 3- الإستراتجية القصصية: (C)

| العينة | المتوسط الحسابي | اختبار –ت- | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| أحادي اللغة | 7.13 | 0.64 | 0.52 |
| مزدوجي اللغة | 7.76 | | |

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في استراتجيات( C)

## الفهم الكلي

**4 - إستراتجية المواظبة : (P)**

| العينة | المتوسط الحسابي | اختبار – ت- | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| أحادي اللغة | 3.5 | 1.56 | 0.12 |
| مزدوجي اللغة | 0.6 | | |

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في استراتجيات (P )

**5 - إستراتجية التصحيح الذاتي: (A-C)**

| العينة | المتوسط الحسابي | اختبار – ت- | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| أحادي اللغة | 66.24 | 1.46 | 0.15 |
| مزدوجي اللغة | 52.16 | | |

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في استراتجيات (A-C )

**6 - إستراتجية تغيير التعليمة : (C-D )**

| العينة | المتوسط الحسابي | اختبار – ت- | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| أحادي اللغة | 30 | 1.74 | 0.09 |
| مزدوجي اللغة | 17.16 | | |

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في استراتجيات( C-D )

# مناقشة الفرضيات

# و

# الاستنتاج العام

**مناقشة الفرضيات والاستنتاج العام:**

من خلال المعالجة الإحصائية لنتائج اختبار اللغة شوفري –ميللر (P)(Forme La)(ELL ) (Epreuve pour l'examen du langage ) ونتائج اختبار إستراتيجيات الفهم $O_{52}$ (Stratégies de la compréhension) و على ضوء الفرضيات التي وضعناها، استنتجنا مايلي:

**1- اختبار اللغة(ELL )**

وهو الاختبار الذي يسمح لنا بضبط العينة، حيث وجدنا أن نتائج المجموعتين الأحادية والمزدوجة متقاربة إذ بلغ المتوسط الحسابي (X= 87.40 )عند الأحادية و(X=92.28)عند المزدوجين والفرق بينهما هو اختلاف طفيف، يظهر في تجانس المجموعتين الذي تأكد في أغلب بنود الاختبار مثل بند تعيين الصور (X=0.66)وبند التمثيل ( X=0.508)

**2- اختبار استراتيجيات الفهم $O_{52}$ (Stratégies de la compréhension )**

استنتجنا فروقا دالة إحصائيا بين المجموعة الأحادية والمجموعة المزدوجة في الإستراتيجية المعجمية حيث أن قيمة ت بلغت (2.38) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.008) وهذا دليل يؤكد ما ذهبت إليه مختلف الدراسات كما بيناه في الفصل الخاص بالازدواجية اللغوية. إن الرصيد المعجمي يكون أكبر وأثرى في البنى اللسانية لدى مزدوجي اللغة بالمقارنة مع أحاديي اللغة، ذلك أن الطفل مزدوج اللغة يوظف لفظين للغتين مختلفتين لشيء واحد مما يسهل عليه السيولة اللفظية وهذا لا نجده عند أحادي اللغة، ومعلوم أن الرصيد المعجمي له أهمية كبيرة في القدرة على الفهم وإيجاد الحلول السريعة للمواقف الاتصالية التي يتعرض لها الطفل عبر العلاقات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالاتصال اللغوي بينما لا توجد فروق بين الأطفال أحاديي اللغة والأطفال مزدوجي اللغة في الإستراتيجية الصرفية النحوية ، حيث بلغت قيمة (ت) (0.38) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.7) .

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأطفال أحاديي اللغة ومجموعة الأطفال مزدوجي اللغة في الإستراتيجية القصصية حيث بلغت قيمة ت 0.64 وهي غير

دالة عند مستوى الدلالة (0.52 ) ويرجع ذلك إلى أن الإستراتيجية القصصية تعتمد على التركيب الداخلي للغة، المرتبط بالقواعد والتراكيب النحوية وهذا ما نجده في اللغتين العربية والفرنسية كما يؤكد ذلك كل من شومسكي (1957 ) ولينيبرج (Lenneberg 1961( فصل اللغة).

بالنسبة للإستراتيجية النحوية والصرفية والإستراتيجية القصصية المرتبطتين بالفهم الفوري الذي لا نجد فيه فروقا دالة إحصائيا بين المجموعتين الأحادية و المزدوجة حيث أن قيمة ت غير دالة (0.12) عند مستوى الدلالة (0.26) وهذا ما لا يحقق الفرضية التي وضعناها.

بالنسبة للفهم الكلي كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث أن قيمة (ت) بلغت (0.16) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.8). و الفهم الكلي مبني على الإستراتيجيات الثلاث حيث أن إستراتيجية التصحيح الذاتي بالنسبة للمجموعتين غير دالة ،إذ أن قيمة (ت) بلغت (1.46) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة( 0.15) وهذا دليل على أن المجموعتين توظفان بصورة متكافئة هده الإستراتيجية المرتبطة بالتراكيب اللغوية.

أما بالنسبة لإستراتيجية المواظبة فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، حيث أن قيمة (ت) بلغت (1.74) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة( 0.09) ، مما يبين لنا عدم وجود فروق بين المجموعتين في الفهم الكلي، حيث قيمة (ت) بلغت (0.16) وهي غير دالة عند مستوى( 0.8).

رأينا أن أداء المجموعة المزدوجة كان أحسن في الإستراتيجية المعجمية، إذ تمكن المزدوجون من الانتقال من المعجم العربي إلى المعجم الفرنسي بسهولة. ولم نجد فروقا ذات دلالة إحصائية في باقي الاستراتيجيات. لكن القراءة المتأنية للنتائج تظهر فروقا في قيمة النجاح بالنسبة لاستراتيجيات الفهم الفوري، وهذا ما أكدته قيمة $N_2$ قدرت بـ ($N_2$ = 48.52) بالنسبة للمزدوجين و(N=47.47) بالنسبة للأحاديين وقيمة التصحيح الذاتي في الاستراتيجيات الفهم الكلي إذ قدرت ب( A.C=50.99) بالنسبة للأحاديين ( A.C=63.87 ) بالنسبة للمزدوجين، وهذا ما يدل على أن نسبة الخطأ كانت كبيرة بالنسبة للأحاديين، بمعنى أن عددا كبيرا منهم لم ينجحوا في التعيين الأول وكان عليهم

الانتقال وإعادة التعيين الثاني بينما تأكد المزدوجون من الإجابة بنسبة كبيرة. لهذا لم يقوموا بتغيير التعيين بعد إعطاء الإجابة الأولى.

سبق وأن رأينا أن اللغة هي "القدرة على الاتصال بالآخرين بما في ذلك كافة أشكال الاتصال وأنواعه" وتشمل اللغة طبقا لذلك أشكال مختلفة ومتنوعة للاتصال مثل: الكلام، العلامات، الإشارة، وتعبيرات الوجه الخ ... والتي تعتبر لغة وأسلوبا للتواصل ( Leopold 1956) (سهير محمد سلامة، 2006، ص14).

و هي "أداة اتصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبية، تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال" (Dewy) (العتوم عدنان يوسف، 2004، ص 260) ويضع قاموس انجلش (1958) عدة معاني للغة وهي :

- أي صورة من صور التخاطب سواء كان لفظيا أو غير لفظي.
- السلوك اللفظي شفهيا كان أم مكتوبا.
- سلوك الكلام الشفهي

وبالتالي يمكن القول أن السلوك اللغوي هو السلوك الذي تلعب فيه اللغة الدور الرئيسي، : أو سلوك يستخدم كتخاطب مقصود وله معنى مقنن لمن يتلقاه (سهير محمد سلامة، 2006 ، ص16)

من ناحية أخرى يؤكد عالم اللغة الدانمركي جيمس ليف (H.Gemslev) في تعريف اللغة على ثلاثة مفاهيم هي : الحدود، التعبير، والمضمون.

_ الحدود: أن اللغة تتكون من كلمات لها أشكال وهذه الأشكال ليس لها معنى وأنها تؤثر في عملية التفسير والمضمون، ويرتبط مفهوم الحدود بالشكل الخارجي للكلمة .

_ التعبير: اللغة تمثل مجموعة من الرسائل التي ترسل للآخرين، ويرتبط التعبير في اللغة بالصوت والسمع.

_ المضمون: هو ما يحمله التعبير من معنى أو مدلول، وهو يرتبط بمادة التعبير التي تمثل العالم الحقيقي للغة، ومدى مطابقة هذا المضمون لدلالته وهو ينبع من المعنى التركيبي للغة (سهير محمد سلامة، 2006، ص17)

وينظر مولار فان باك ( Muller Van Becque, ) إلى اللغة نظرة كمية، فيعتبر أن اللغة لها مظهران :

_ **المظهر الأول**: هو المفردات والقواعد وأسس البلاغة، والصوت والفصاحة.

_ **المظهر الثاني**: هو الحديث أو التعبير الذي يحمل المعنى أو المدلول، لذلك فإنه من أجل تحقيق التوازن في الاتصال يجب إرسال المعلومات دون خطأ وبأقل المفردات وأقل جهد وتكلفة وبأقل إشارات ممكنة (سهير محمد سلامة، 2006، ص17 )

ويرى مورس (Mores) من جهته أن اللغة هي مجموعة من علامات ذات دلالة جمعية مشتركة، ممكنة النطق من كل أفراد المجتمع المتكلم بها، وذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه على حسب أحوال معينة، وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيدا (صالح الشماع، 1973، ص131 )، وقد ناقش عدد من علماء النفس مفهوم اللغة من خلال التركيز على الوظائف التي تؤديها ومنهم "كلاود كوهلر ( C. kuhler) الذي يرى: أن اللغة لها عدة وظائف.

- استعمال انفعالي حين تكون اللغة تعبيرا تلقائيا عن الانفعالات وحين تكون اللغة وسيلة للعب وثالثا تكون في شكل نداء أو آمر أو نهي أو غير ذلك (صالح الشماع، 1973، ص 72)، وهكذا يلخص علماء النفس المحدثون اللغة بأنها مجموعة من الخصائص التي تتصف بها اللغة البشرية المنطوقة ( Hockett, 1960, p53 ) ومنها:
- إمكانية تعلمها: فبإمكان الفرد أن يتعلم لغات مختلفة.
- الاستمرارية: أي بالإمكان تعلم اللغة وتعليمها.
- الانفتاح: هو القدرة على ابتكار صيغ جديدة في اللغة.
- الانفصالية: تتألف اللغة من وحدات منفصلة.
- الدلالية: كل لفظ له دلالته في البيئة.
- التبادلية: قدرة الشخص على أن يكون مرة متكلما وأخرى مستمعا.
- الإعتباطية: الإثارات مجردة، ويمكن أن تأخذ دلالات مختلفة أو أكثر من معنى.
- الاتساع: تستعمل اللغة للدلالة على أشياء بعيدة في الزمان والمكان.
- التلاشي السريع: ويعني اختفاء الإشارة بمجرد النطق بها.
- التغذية المرتدة: بإمكان المتكلم أن يسمع ما يقوله هو
- التخصص: لا يختلف معنى الكلمة إن نطقت همسا أو جهرا.
- المراوغة: القدرة على الكذب والمراوغة باستعمال اللغة.

- الصياغة الثنائية للألفاظ: هناك ألفاظ لا معنى لها عندما تكون منفصلة على لفظ أخر. ويرى لويس جسلاف (Louis Hjeluslev,2001, p27) وهو مؤسس المدرسة الدانمركية والتي تعتبر من أشهر المدارس اللسانية التي ظهرت في أوربا في مطلع القرن العشرين، أن هناك خمس سمات أساسية تدخل في البيئة اللغوية الأساسية لكل جملة:

1- تتألف اللغة من مضمون وتعبير
2- تتألف اللغة من تتابع (Succession ) أي نص ونظام.
3- يتصل المضمون بالتعبير اتصالا وثيقا خلال عملية التواصل.
4- هناك علاقات محددة ضمن التتابع والنظام.
5- لا يوجد تطابق بين المضمون والتعبير ولكن العلامات نفسها قابلة للتجزئة إلى مكونات ثانوية (احمد مومن،2007، ص106 و161 )

يخاص علماء النفس المحدثون إلى تعريف اللغة بأنها: "العمليات السيكولوجية التي تنظم الكلام " إنها قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق من الرموز منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما يعبرون بها عن حاجاتهم ومشاعرهم ، أي أنهم يؤكدون على أن اللغة تقرن الصوت بالمعنى على نحو خاص، وامتلاك لغة معينة هو مبدئيا بمثابة القدرة على فهم ما يقال وإنتاج إشارة تحمل التفسير الدلالي الذي نريده.

يكتسب الطفل اللغة الأم عن طريق الأسرة بسهولة، و ينحصر دورها عند حدود ما يسميه تشومسكي الدور التوسعي (Expansion) حيث يرى أن محيط الطفل يردد عادة الجمل التي يتفوه بها الطفل، و لكن مع إدخال بعض التغييرات عليها لتقريبها من الجمل التي تعادلها في لغتهم، و من ثم تتجه لغة الطفل شيئا فشيئا إلى الاندماج في لغة الكبار، و من خلال ذلك يكتشف الطفل – دون أن تقوم الأسرة بتصحيح كلامه بطريقة مباشرة- النظم الخاصة بلغة الكبار على مستوياتها المختلفة. و على ذلك يكون دور الأسرة هو تسهيل عملية اكتساب اللغة من خلال عرض نماذج لها دون تلقين منهم أو تقليد من الطفل، و هذا ما يفسر لنا استمرار الأخطاء اللغوية التي تسمع من الطفل في محاولته الذاتية لتنمية ملكته الفطرية و خصائصها اللغوية العامة على اكتساب الخصائص اللغوية المميزة للغته، خاصة فيما يتصل بالنظام النحوي (Chomsky 1954. p 95).

إن اكتساب اللغة الثانية في مجموعة البحث المزدوجة التي طبقنا عليها اختبار اللغة شوفري ميلار (P) (La forme) .Epreuve pour l'examen du language (EEL) و اختبار استراتيجيات الفهم **$O_{52}$** (Stratégies de la Compréhension)، تعلمت اللغة الفرنسية عن طريق الأسرة و في سن مبكرة.

وفي هذا السياق، أشار بنفايلد (Penfield, 1959) أن الطفل الذي ينشأ صغيرا ويسمع ثلاث لغات عوض لغة واحدة، فإنه يتعلم وحدات كل هذه اللغات بدون جهد إضافي وبدون خلط. ويشير فرانسوا(Francois.F, 1967) إلى أهمية الاستفادة من مرحلة الطفولة الأولى في اكتساب لغة ثانية، ذلك لأن ميكانزمات تخزين النظامين اللغويين تبقى على استعداد وجاهزة وتسمح لاحقا باكتساب أنظمة لغوية أخرى.

وفي السياق نفسه، يضيف ستيرن (Stern, 1969) أن الأطفال الأكبر سنا يميلون للمقاومة عندما يواجهون لغات أجنبية.(Lanchec.J.Y,1976, p71-72)

ويرى حجاج (Hagége) أن قدرة تعلم اللغات تكون في حدها الأقصى في سن بين 3-4 سنوات. ذلك أن دماغ الطفل لديه استعداد وقابلية للتعلم من خلال الاقتداء وإعادة الإنتاج الفعال (reproduction active) لحديث ولغة الوسط الذي يعيش فيه، فهو يتعلم بسهولة وبصفة لاشعورية لغة الأم مهما كان حاصل ذكائه، بعبارة أخرى فالطفل القادر على تعلم لغة الأم، فبإمكانه أيضا تعلم لغة أخرى. ويضيف جيان بوتي (j.petit) قائلا: " إن اكتساب اللغة يكون أكثر عملية في سن مبكر جدا، وإذا كنا ننتظر حتى يبلغ الطفل سن السادسة والسابعة لنعلمه لغة حية ثانية، فإننا بذلك نضيع الوقت".

فحسب الفرضيات التي صيغت خلال سنوات الستينات (1960) فلن يكون الطفل مزدوج اللغة إذا لم يتم تعلم اللغة الثانية قبل سن التاسعة من العمر، لأن بعد هذه المرحلة يكون هناك تقلص وانخفاض لليونة وقابلية الدماغ (la plasticité du cerveau). وفي هذا السياق، صرحت برجيت ستيمر (Brigitte Stemmer): " إن المناطق الدماغية المسئولة على معالجة اللغة تتعرض للتصلب مع تقدم العمر، جاعلة بذلك تعلم لغة جديدة أمر جد صعب". (Dominique.N, 2006)

ويضيف كل من بنفيلد (Penfield) ولينبرج (Lenneberg) أن تعلم لغة أجنبية يتم بسهولة أكبر عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 2 و13 سنة، أما التعلم الذي يتم بعد ذلك فيكون صعبا واللغة المتعلمة تكون عرضة للعديد من النقائص والثغرات.

وفي نفس السياق، حاولت الباحثة برجيت ستيمر (Brigitte Stemmer) بالتعاون مع العديد من الباحثين من جامعة بوشوم (Bochum) الألمانية الإجابة على مجموعة من التساؤلات التالية: (Dominique.N, 2006)

- هل يمكن لشخص راشد أن يتعلم لغة أجنبية مثلما هو الحال لدى الشخص الذي يتعلم لغة الأم؟
- ما مدى تأثير العوامل الانفعالية والمعرفية في هذا التعلم؟
- هل هناك اختلافات دماغية بين التعلم الطبيعي للغة الأم وتعلم لغة ثانية؟

للإجابة على مختلف هذه الأسئلة قامت ستيمر (Stemmer) وزملائها بتقييم القدرات والمهارات اللغوية والكتابية لمجموعة من الطلاب الشباب الفرنسيين، والانجليز، والعرب، والأسبان و البولونيين المسجلين بالجامعة الألمانية لتعلم اللغة الألمانية. وقد امتدت الدراسة للعديد من السنوات، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية مثل قدرات الانتباه والتذكر بالإضافة إلى التأثيرات الاجتماعية الثقافية ودور الدافعية في عملية التعلم.

وفي المرحلة الثانية من الدراسة، اتجهت فرقة البحث لاستقصاء آثار اللغة في الدماغ باستعمال صورة الدماغ الكهربائية (Electro-cephalogramme) ذو تصميم عال والتصوير الدماغي ذو صدى مغناطيسي. وبفضل مثل هذه التقنيات يمكن ملاحظة المناطق الدماغية التي تم تنشيطها خلال مهام محددة مرتبطة بلغة الأم أو باللغة الثانية.

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه كلما كان تعلم لغة ثانية في سن مبكرة لدى مزدوجي اللغة، كلما كانت المناطق الدماغية للفهم والإنتاج المرتبطة باللغتين متشابهة ومتماثلة، أما في حالة التعلم المتأخر للغة ثانية، يكشف التصوير الدماغي أنه لا يكون هناك دائما نفس المناطق الدماغية الخاصة بفهم اللغتين. (Dominique.N, 2006)

تضيف الباحثة ستيمر (Stemmer) أن نتائج هذه الدراسة توضح أنه كلما كان الاتصال بلغة أجنبية في السنوات الأولى من الحياة، كلما استدعى الدماغ منطقته اللغوية. وهذا ما يفسر لماذا يبدو الأطفال أنهم يمتلكون موهبة في تعلم اللغات، وأن لديهم كل

الفرص للوصول إلى تحكم كبير في اكتساب لغة جديدة مقارنة بالأشخاص الأكبر سنا. كما ترى أن الازدواجية اللغوية في البيت تمثل ورقة ناجحة ومؤهل نجاح للطفل، ذلك أن تعلم لغة أخرى في سن مبكر توفر ميزة ومنفعة تتمثل في الانغماس في ثقافة أخرى وتنشط الدماغ وتقود بالطفل إلى رفع تحديات فكرية أخرى. ولا تعتقد ستيمر (Stemmer) أن لغة الأم تتعرض للتهديد نتيجة الاتصال المبكر مع لغات أخرى، وتضيف أنه من الممكن تعلم اللغة في سن الرشد، لكن أفضل طريقة لتصبح مزدوج اللغة هو أن تتصل باللغتين منذ الميلاد. (Dominique.N, 2006)

تعتبر الازدواجية عاملا لتطوير الذكاء في مجالات مختلفة كالتفكير المجرد والتفكير الرمزي (La pensée abstraite et symbolique). فالطفل المزدوج اللغة يظهر أداء عاليا وذا دلالة مقارنة بالطفل أحادي اللغة في استعمال اللغتين، فكلما كان الطفل صغيرا كلما كان اكتساب اللغة أسهل.

يرى بوتيير- كاستان (Bauthier- Castain) أن الطفل الذي يتلقى تربية مزدوجة اللغة يحصل عموما على أحسن النتائج المدرسية نتيجة امتلاكه قدرات فكرية جد متطورة، وهي نفسها القدرات التي يتطلبها العمل المدرسي. كما أشار بيكر (Baker) أن الدراسات التي أجريت في العديد من الدول أظهرت أن الأطفال مزدوج اللغة تحصلوا على درجات عالية في اختبارات حاصل الذكاء ولديهم قدرات إبداعية متفوقة. وأسفرت مقارنة الأطفال مزدوجي اللغة بأحادي اللغة، أن الفئة المزدوجة تحصلت على أحسن النتائج في اختبارات التفكير العلمي (Réflexion scientifique) وفي حل المسائل الرياضية.

يشير جونوفييف لميو (Geneviéve Lemieux) قائلا: " إن الظروف التي تجعلنا مزدوجي اللغة ترتبط بالعديد من العوامل، ويجب أن نميز هنا بين الازدواجية اللغوية قبل وبعد المدرسة في تحديد هذه العوامل ". و يميز الباحث هنا بين نوعين من العوامل: عامل تسلسل وتعاقب التعرض لمختلف اللغات وعامل الوقت المستغرق للتعرض لكل لغة. وسيتم التفصيل فيهما في مايلي:

*** عامل تسلسل وتعاقب مختاف اللغات(** La séquence d'exposition aux différentes langues**)**

يمكن أن يتعرض الطفل في البيت للغات مختلفة بصفة مماثلة، كأن يتحدث إليه والديه كل على حدى لغة مختلفة. وفي بعض الحالات، فإن الشخص الذي يهتم بالطفل طوال اليوم ( مربية، حاضنة) التي قد تستعمل لغة أخرى غير التي يتحدث بها في البيت.

في حالات أخرى، تكون الازدواجية اللغوية تسلسلية وتعاقبية، بمعنى أن الطفل يتصل بلغة واحدة منذ ميلاده، ثم خلال مسار حياته تضاف لغة ثانية أو عدة لغات في وسطه المعاش نتيجة وجود شخص جديد يقاسمه سكنه، أو نتيجة تغيير مقر سكنه بسبب العمل أو الهجرة. مثال ذلك تبني طفل من الخارج مما يؤدي إلى اختفاء لغة الأم كلية لتستبدل بلغة أو عدة لغات أخرى جديدة.

*** عامل الوقت المستغرق في كل لغة(**Le temps d'exposition a chacune des langues)

فمن النادر في الوضعية التي يتحدث فيها الوالدين للطفل كل بلغته أن يكون توزيع استعمال اللغتين متساو (50-50)، ذلك لأنه يمكن لأحد الوالدين أن يستغرق وقتا أطول من الطرف الآخر. ومن جهة أخرى، فإذا كانت لغة أحد الوالدين هي لغة الجماعة، فإنه من المحتمل أن يكون الوقت المستغرق لهذه اللغة أكبر.

لكن ماذا يعني ذلك بالنسبة للطفل الصغير؟ لكي يكون الطفل مزدوج اللغة يجب أولا أن يتصل بما فيه الكفاية للغتين، بمعنى أن يكون له فرص أن يعيش مواقف ووضعيات اتصالية دالة في كل لغة من هاتين اللغتين. ضف إلى ذلك، فمن المهم أن يكون النموذج اللغوي المقدم ذو نوعية.

وفي حالة ما إذا كان النموذج اللغوي المقدم رديء النوعية وغير كافي ففي غالب الأحيان لا يكتسب الطفل أسس صلبة في هذه اللغة. مثال ذلك يمكن لأحد الوالدين أن يعرض طفله في سن مبكره للغة الأساسية للجماعة، وبإمكانه أن يستعمل هذه اللغة عند الاتصال مع طفله، وهو لا يعرف جيدا هذه اللغة، ويمكنه أيضا أن يطلب من الشخص الذي يرعى ابنه تعليمه ذلك، وبالتالي يكون النموذج المقدم للطفل غير كافي.

لذلك يجب عدم إهمال أهمية إكساب الطفل لغة أم صلبة، وأفضل نصيحة يتبعها الأولياء والمربين أن يستعملوا مع الطفل اللغة التي يتمكنون ويتحكمون فيها بصفة أفضل.

إن الوضعية التي يكتسب ويتعلم فيها الطفل لغة جديدة في سياق مدرسي تمثل هي أيضا حالة الازدواجية اللغوية التسلسلية والتعاقبية (Bilinguisme Séquentiel). ففي الوسط المدرسي فإن وقت الاتصال بلغة ثانية يتغير حسب نوع البرنامج (مثل درس اللغة الثانية، برنامج تغطية لوقت جزئي أو كلي للغة، تخصيص بضع ساعات في الأسبوع بالنسبة لغالبية الساعات التي يقضيها الطفل في المدرسة) مما ينتج عنه نتائج مختلفة.

ويميز الباحث هنا بين نوعين من العوامل لاكتساب اللغة الثانية في الوسط المدرسي: عامل قيمة أو مكانة اللغة بالنسبة للغة أخرى وعامل دافعية تعلم اللغة الثانية، وهي بمثابة متغيرات اجتماعية لغوية. وسيتم التفصيل فيهما في الآتي:

*** عامل قيمة أو مكانة اللغة بالنسبة للغة أخرى:(** La valeur ou le prestige qu'une langue peut posséder par rapport à une autre **)**

إن تعلم لغة جديدة يتم بصفة أسرع عندما تكون هذه اللغة أحسن وأفضل طريقة للاندماج في الجماعة، كما هو الحال للأجانب حديثي القدوم. و يرى بينتو (Pinto, 1993) أن تطوير الازدواجية اللغوية والمهارة المعرفية التي تنتج عنها ترتبط بمتغير نفسي-اجتماعي هام لا بد و أن نأخذه بعين الاعتبار وهو المكانة النسبية للغات. إن مكانة اللغة تحدد للطفل ليس فقط اتجاهه نحو هذه اللغات وإنما أيضا اتجاهه نحو تعلمها. فإذا كانت للغتين قيمة ومكانة في الوسط الذي يعيش فيه الطفل، فإن ذلك سيفيد في نموه وتطوره المعرفي والعام. بينما إذا قابل الطفل عدم التوازن بين القيمة والمكانة الاقتصادية، والثقافية واللغوية لجماعة مقارنة بجماعة أخرى، فإن ذلك قد يحدث اختلالا في التوازن على المستوى الفكري وعلى القدرة والمهارة اللغوية للغة الأم. وغالبا ما يجد أطفال المهاجرين أنفسهم في هذه الوضعية. (Pinto, 1993, p123)

*** عامل دافعية تعلم اللغة الثانية:** (La motivation à apprendre une langue seconde)

تعتبر الدافعية عاملا أساسيا لكل تعلم بما فيها الازدواجية الغوية المبكرة. لذلك فإن بعض الاضطرابات المرتبطة بالازدواجية اللغوية ترجع لعوامل أخرى غير التوظيف المعرفي والاستعدادات والقدرات اللغوية أو نوعية الأصوات المدركة مثل عامل الدافعية.

إن تعلم مزدوج اللغة ينجح أكثر عندما يحمل كل الأولياء والمقربين من الطفل نفس القيمة والتقدير لكل لغة من اللغتين ولكل ثقافة من الثقافتين. مثال ذلك التجربة الكندية، فالأولياء الناطقين باللغة الانجليزية (Anglophones) يرون في الانجليزية بأنها اللغة المهيمنة والمسيطرة، لكن تعلم الفرنسية حاليا يمثل بالنسبة لهم تعلم ذا أهمية وامتياز اجتماعي وثقافي. بالمقابل، فإذا كان هناك تهميش واحتقار في الوسط المدرسي للغة المستعملة في البيت، يمكن أن يؤدي ذلك إلى اضطراب الطفل. وفي السياق نفسه، يصرح لمبير (Lambert, 1990) قائلا: " يتم الإشارة إلى الطفل باحتقار لإرثه وانتمائه الثقافي ولغته الأم وكأنها إعاقات لا بد من التخاص منها وحذفها، فتعرضه لمثل هذه الانتقادات تعمل على تضخيم وتفاقم اضطرابات التعلم لديه". ويضيف الباحث أن الأطفال الذين لا يملكون القوة الوجدانية والنفسية (Force affective et psychologique) الضرورية لمواجهة الازدواجية اللغوية يمكن أن يؤدي ذلك إلى اضطراب في النمو الوجداني والنفسي مما يولد لدى الطفل الضغط والقلق. (Lambert, 1990, 217)

كما أن الطفل الذي يتعلم لغة ثانية في المدرسة، يمكن أن لا تكون لديه الدافعية لتعلمها لأنه لا يرى فائدة ملموسة من فعل ذلك.

نستخاص مما تقدم أن الازدواجية اللغوية تترك آثارا إيجابية على الطفل، فقد أظهرت الدراسات الحديثة أن تعلم واكتساب لغة ثانية يعمل على نمو وتطور القدرات اللغوية، بمعنى تعزيز القدرة على التفكير في اللغة التي تسمح بدورها إحداث العديد من الاكتسابات اللاحقة كالقراءة، الكتابة، استراتيجيات الفهم، و التحليل النحوي...الخ. كما أن الطرق المؤدية للازدواجية اللغوية جد متنوعة. في بعض الأحيان، فإن تعلم لغة ثانية يكون مفروضا انطلاقا من سياق اجتماعي. وفي أحيان أخرى يكون عبارة عن ميراث ثقافي أو مظهر عائلي.

يذهب كثير من الباحثين أمثال (Ben-Zev 1977, Peal et Lambert 1982, Baker 1988, Ricciardelli 1992) . إلى أن الأطفال مزدوجي اللغة ينجحون أكثر من الأطفال الأحاديين في:

- اختبارات الذكاء اللفظية وغير اللفظية
- لهم حساسية أفضل للخطأ في التعبير وتصحيحه
- تتطور لديهم دلالة الألفاظ بسرعة
- يمتلكون مهارة اتصالية كبيرة
- متفتحون أكثر على ثقافات و أنماط تفكير أخرى
- لديهم نمو و تطور معرفي مبكر
- يستجيبون بصفة أسرع لتصحيح أخطاء التخطيط و السلوك
- ينجزون أحسن المهارات في اختبارات الإدراك المكاني.

تطرح التربية مزدوجة اللغة بعض المشاكل حسب تصريح لويز دابان ( Loise Dabéne, 1994)، منها مشاكل من نوع لغوي، اجتماعي وثقافي، دون أن ننسى المشاكل من النوع العام. وتضيف الباحثة، أن من العيوب الكبرى للازدواجية اللغوية ما يسمى بشبه اللغة (Semilinguisme) الذي كثيرا ما يظهر لدى العائلات المحرومة. ويقصد بشبه اللغة (Semilinguisme) مهارة و قدرة ناقصة للطفل في اللغتين أو أكثر التي يستعملها وذلك من حيث الفهم، وفي غالب الحالات فهو لا يفهمها مطلقا.

و قد أسفر ما قامت به ازبل هومبرقر (Isabelle Homberger) أنه من المساوي الأخرى للازدواجية اللغوية القصور المزدوج في المهارة اللغوية الذي يشبه كثيرا ما يسمى بشبه اللغة (Semilinguisme)، لكن هناك اختلاف بينهما حيث يستعمل مفهوم القصور المزدوج للمهارة إذا كان الطفل عرضة لخطرين: العزل والاستئصال. كما أنه مهدد ليصبح مهمش مرتين.

ومن مساوي وعيوب الازدواجية اللغوية حسب جروسجين(Grosjean, 1982,p24) **:**

- تأخر دراسي ومعرفي للطفل المزدوج اللغة.
- تهميش الطفل المزدوج اللغة واحتقاره.

- مستوى شبه (نصف) لغويي (Semilinguisme)...الخ.

في الحقيقة لا ترتبط هذه المزايا والعيوب كثيرا بالازدواجية اللغوية، وإنما ترتبط بالوضعية النفسية الاجتماعية التي يتواجد فيها مختلف الأشخاص مزدوجي اللغة، فالبعض منهم ينتمون إلى الطبقة المسيطرة في المجتمع، والبعض الآخر غير ذلك، وبعضهم تلقى تمدرس متكامل والبعض الآخر لا، وبعضهم ينتمي لجماعة اجتماعية تمثل الأغلبية والبعض الآخر غير ذلك...الخ. "إنها العوامل المختلفة هي التي تفسر أساسا عما يعتقد أنه مزايا وعيوب الازدواجية اللغوية، وليس الاستعمال اليومي لإحدى اللغتين أو أكثر". ( Grosjean, 1982, p24)

## الخاتمة:

حاولنا في هذا البحث المتواضع دراسة استراتيجيات الفهم عند عينة من الأطفال موزعين بين مجموعة أحادية اللغة (عربية) و مجموعة مزدوجة اللغة (عربية، فرنسية). فبعد تطبيق اختبار اللغة شوفري- ميلر، قمنا بتطبيق اختبار استراتيجيات الفهم O.52 لعبد الحميد خمسي (Stratégies de la compréhension) بصورة مباشرة و فردية على أفراد المجموعتين، و قد ظهرت لنا فروق دالة إحصائيا في الإستراتيجية المعجمية التي يقصد بها استعمال المكتسبات المعجمية، حيث تسمح للطفل بفهم الحادثة انطلاقا من مكتسباته اللسانية، لأن المعجم يشمل الكلمات و العبارات التي يوظفها الطفل بصفة مستمرة.

إن مجموعة الأطفال المزدوجين يتميزون بالدقة اللغوية في استعمال استراتيجيات الفهم و الإستراتيجية المعجمية على وجه الخصوص، و هذا ما يؤهلهم إلى تحقيق نتائج دراسية أفضل و التمكن من الاتصال الجيد، زيادة على الآفاق التي يوفرها المجتمع للمزدوجين (عربية، فرنسية) (عربية، فرنسية، إنجليزية) في ميادين مواصلة التكوين والبحث العلمي على مستوى الجامعة وهيئات البحث الأخرى وفرص العمل التي توفرها الازدواجية، خاصة في ميدان الاقتصاد والأعمال والمال. زيادة على المكانة الاجتماعية التي يحضا بها المزدوج ضمنيا.

إن اللحاق بركب الأمم المتطورة تكنولوجيا، لا يتم و لا يتحقق إلا بمعرفة لغات هذه الأمم، والتحكم فيها، وعليه فإن التردد والخوف لا مبرر له، لأن ثقافة الفرد وشخصيته مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها والتي تلعب فيها الأسرة الدور الأساسي، ويمكن الإشارة هنا إلى الدراسات اللغوية و المعرفية والنفسية الاجتماعية التي أكدت على أن ما يكتسبه الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية يلازمه خلال المراحل اللاحقة من عمره، خاصة و أن الطفل الذي يحدثنا عنه في بحثنا يكتسب اللغة الثانية في بيئته.

إن المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة بالالتفات إلى مختلف الدراسات العلمية التي تناولت ظاهرة الازدواجية اللغوية، وخاصة التي تمت في المجتمع الجزائري، و التي تبقى قليلة –يجب تشجيعها- مقارنة بما تم في المجتمعات المتطورة.

# المراجع

## - قائمة المراجع العربية:


1) إبراهيم أنيس: **الأصوات اللغوية** . القاهرة. (1984)

2) ابراهيم انيس: عبد الحليم منتصر, عطية الصوالحي, محمد خاف ا **المعجم الوسيط** , ج2, ط4, القاهرة : دار المعارف. (1990)

3) أحمد بن نعمان:.**التعريب بين المبدأ والتطبيق** . الشركة للنشر والتوزيع الجزائر. (1981)

4) أحمد جمعة أحمد خليل: **الضعف في اللغة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية. (2006)

5) أحمد كشك: **من وظائف الصوت الغوي**، القاهرة. (1983)

6) احمد محمد المعتوق: **الحصيلة اللغوية ، أهميتها،مصادرها وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة رقم 212، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون، ولآداب . ( 1996)

7) أحمد محمد قدور: **مبادئ اللسانيات،** دار الفكر المعاصر، بيروت. (1996)

8) أحمد مومن: اللسانيات.**النشأة والتطور**.ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر. الطبعة 3. (2007)

9) أنيس فريحة: **نظريات في اللغة**. دار الكتاب اللبناني، بيروت الطبعة الأولى. (1973)

10) بدير كريمان وصادق ايميلي: **تنمية المهارات اللغوية للطفل** عالم الكتب, القاهرة. (2000)

11) برتيل مالمبرج: **علم الأصوات،** تريب عبد لاصبور شاهين، القاهرة. (1987)

12) بيار اوليرمن .ترجمة محمود إبراهيم: **اللغة والنمو العقلي**. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر. :(2005)

13) تيرنر.ج (1992): **النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق**، ترجمة عادل عبد ا محمد، القاهرة, الدار الشرقية للطباعة والنشر.

14) جمعة سيد يوسف: **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، سلسلة عالم المعرفة رقم 145، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب. (1990)

15) جميلة حمودي: **طرقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية. تحليل نقدي وميداني لسنوات الطور الثاني.** ماجستير في اللغة العربية. أدب عربي.جامعة الجزائر. (1994)

16) جورج كلاس: **الألسنية ولغة الطفل العربي**, بيروت, مطبعة نمنحم. (1981)

17) حامد زهران: **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**, عالم الكتب القاهرة, ط5. (1990)

18) حبون عبد النور: **معجم عبد النور المفصل. عربي-فرنسي** الطبعة الأولى بيروت، دار العلم للملايين. (1983 )

19) حسام البهنساوى: **لغة الطفل**، مكتبة الثقافة الدينية،القاهرة. (1994)

20) حسني عبد الباري عصر: **الفهم عن القراءة.** مركز الإسكندرية للكتاب. (2005)

21) حلمي خليل: .**اللغة والطفل**.دار النهضة العربية، بيروت. (1986)

22) حليمي حليل: **اللغة والطفل( دراسة في ضوء علم اللغة النفسي)** دار النهضة العربية للطباعة والنشر. (1986)

23) حنفي بن عيسى: **محاضرات في علم النفس اللغوي**، طبعة ثالثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. (1990)

24) داود عبده: (1984) **دراسات في علم اللغة النفسي**، جامعة الكويت.

25) داود غبده**: دراسات في علم اللغة النفسي**.جامعة الكويت. **(**1983 **)**

26) ربيكا أكسفورد: ترجمة السيد محمد وعدود .مكتبة الأنجلو مصرية. (1996)

27) روبتر.ترجمة أحمد عوض: **موجز تاريخ علم اللغة**.عالم المعرفة الكويت. (1997)

28) سعد مصلوح: **دراسة السمع والكلام** القاهرة. (1980)

29) سعيدة سرحان: **أثر مناهج المدرسة الأساسية في النمو العقلي للطفل،** دبلوم دراسات معمقة فرع علوم التربية، جامعة الجزائر، معهد علم النفس. وعلوم التربية. (1986)

30) سمير محمد سلامة شاش: **علم نفس اللغة**, مكتبة زهراء الشرق القاهرة, الطبعة الاولى. (2006)

31) سهيل إدريس: **المنهل،( قاموس فرنسي-عربي)**، الطبعة الخامسة والعشرين دار الآداب، بيروت. (1999)

32) سيد احمد البهاص: **دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوي, والطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة طنطا, كلية التربية. (1984)

33) سيد أحمد البهاص: **سيكولوجية اللغة واضطرابات التواصل**، كتبة النهضة المصرية، (2007).

34) سيد احمد البهاص: **سيكولوجية اللغة واضطرابات التواصل** مكتبة النهضة المصرية القاهرة, الطبعة الأولى . (2007)

35) طالع الشماع: **ارتقاء اللغة عند الطفل منذ الميلاد إلى السادسة** القاهرة, دار المعارف. ( 1973)

36) عبد الصبور شاهين: **في علم اللغة العام** بيروت. (1984)

37) عبد العزيز عبد المجيد (1978**): اللغة العربية أصولها وطرق تدريسها** القاهرة، دار المعارف .

38) عبد المجيد منصور: **علم اللغة النفسي**, مطبوعات جامعة الملك سعود, الرياض. (1982)

39) العتوم عدنان يوسف: **علم النفس المعرفي** , دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان. (2004)

40) على الجمبلاطي وأبو الفتح التوانسي: **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية.** الطبعة الثـانية، دار النهضة، مصر للطبـاعة والنشر. (1975)

41) علي عبد الواحد وافي**: نشأة اللغة**، دار نهضة مصر. **(**1980**)**

42) فتحي علي يونس و محمود الناقة: **أساسيات تعليم اللغة العربية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة. (1977)

43) لبدراوي عبد الوهاب زهران: **ازدواجية اللغة وضرورة رسم سياسة لغوية**، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء 65. (1989)

44) مارك ريشل، ترجمة كمال بكداش: **إكتساب اللغة**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت. (1984)

45) ماريو باي: **أسس علم اللغة** ترجمة أحمد مختار عمر. عالم الكتب. القاهرة. (1983)

46) **مجلة العلوم الإنسانية. عدد 14 ديسمبر، 167-177. المقطع الصوتي وبنية الكلمة**. للدكتور الشريف ميهوبي معهد اللغة العربية وآدابها جامعة باتنة (الجزائر). (2000)

47) محمد برو : **اللغة العربية وصعوبات تدريسها في مرحلة التعليم المتوسط. دراسة ميدانية لنيل دبلوم الدراسات المعقمة**. جامعة الجزائر معهد علم النفس وعلوم التربية. فرع علوم التربية (1984- 1985)

48) محمد رشاد الحمراوي :**المصطلحات اللغوية الحديثة**، في اللغة العربية حوليات الجامعة التونسية عدد 14.

49) محمد رفقي محمد عيسى: **سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض** , الكويت, دار القلم للنشر والتوزيع. (1987)

50) محمد صالح سمك: **فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**. مكتبة الأنجلو المصرية. (1975)

51) محمد عبد الغني سعودي: **قضايا إفريقية** .عالم المعرفة .الكويت. (1980)

52) محمد عبد ا العارضة: **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة** (نظريات وتطبيقات), دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع, الطبعة الأولى. (2003)

53) محمد عطية الإبراسي. **الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين**، مكتبة الأنجلو المصرية. الطبعة الثانية.( 1377هـ-1958م)

54) محمد علي الخولي: **الحياة مع لغتين**، الطبعة الأولى، جامعة الملك سعود، الرياض. (1988)

55) محمد عماد الدين إسماعيل: **الطفل من الحمل إلى الرشد**, الكويتدار القلم الجزء1. (1989)

56) محمد محروس الشتاوي: **العملية الإرشادية**, القاهرة, مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع. (1996)

57) محمود عودة: **صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائية،** دكتوراه الدور الثالث. فرع علوم التربية، معهد علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر. (1972)

58) مناف مهدى المسوي: ، **علم الأصوات اللغوية،** ليبيا. ( 1993)

59) **مناهج التعليم الأساسي للطور الأول**. مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية. طبعة. (1996)

60) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **المعجم العربي الأساسي** لاروس. (1983)

61) المنهل قاموس: عربي فرنسي .دار العلم للملايين بيروت. (1987 )

62) ميشال زكريا: **الألسينة (علم اللغة الحديث – المبادئ والإعلام** ). لبنان, المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. (1987)

63) نايف خرما: **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**, عالم المعرفة , الكويت. (1984)

64) نور الهدى لوشن: **مناهج البحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي،** المكتبة الجامعية، الإسكندرية. (2002)

65) همام حسان: **مناهج البحث في اللغة،** الدار البيضاء، المغرب. (1979)

66) يوسف الخليفة أبوبكر:" **مشكلات التعليم باللغة العربية في المناطق الثنائية اللغة في الوطن العربي**"

## - المراجع الأجنبية:


67) Aimard, P. Le language de l’enfant. PUF, Paris. (1981)

68) Baetens-Beardsmore.h:" bilingualism: Basic principles", cle-vedon, Angleterre, Tieto. (1986)

69) Ben Rabah. M, Langage et pouvoir en Algérie, seguier ,Paris. (1999)

70) Ben Zeev S, Mechanisms by which childhood bilingualism affect understanding of language and cognitive structures. In: Hornby PA, ed. Bilingualism: psychological, social, and educational implications. Academic Press, New York, NY. (1977)

71) Benelli B, Gandolfi M, Bilinguismo e convenzionalita del linguaggio. Quaderni per la promozione del bilinguismo، (1979)

72) Ben-Zeev S. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. Child development. (1977)

73) Bialystok E, Majumder S. The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. Applied Psycholinguistics. (1998)

74) Bialystok E. Children’s concept of word. Journal of psycholinguistic Research. (1987)

75) Bialystok E. Children’s concept of word. Journal of psycholinguistic Research. (1986)

76) Bloomfield.l:"Language", Londres, Allen and Unwin. (1935)

77) Bond MH, Lai TM. Embarrassment and code-switching into a second language. Journal of Social Psychology. (1986)

78) Bouton .J:"L'acquisition d'une langue étrangère", Klincksieck, Paris, (1979)

79) Bruck.m & Genesee.f:" Phonological awareness in young second language learners", Journal of child language. (1995)

80) Clark H.and clark E .psycology and language – Harcout.Brace Janvanvick New york (1977).

81) Cummins J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California Department of

Education Schooling and language minority students: A theoretical framework. Los Angeles, Calif: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University; (1981).

82)Cummins.j & Swain.m:"Bilingual cognitive functioning and education", in language teaching and linguistic abstract. (1979)

83)Dictionnaire de la psychologie, larousse,Pris. (1967)

84)Ferguson.C:"Diaglossia", Word 15. (1959)

85)Fraisse.p:"Psychologie du temps", 2édition, puf, Paris. (1957)

86)Fries.c.c:" Teaching and learning English as a foreign language", University of Michigan press. (1985)

87)Galambos SJ, Goldin-meadows S, The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. Cognition. (1990)

88)Galambos SJ, Goldin-meadows S, The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. Cognition. (1990)

89)Geiger-Jaillet A. Le Bilinguisme pour grandir. L'Harmattan, Paris, (2005).

90)Genesee F, Tucker GR, Lambert WE. Communication skills of bilingual children. Child Development. (1976)

91)Genesee F. Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. Annual Review of applied Linguistics. (2001)

92)Genesee F. Early bilingual development: One language or two? Journal of Child Language. (1989).

93)Georgees Noizet, de la perception à la compréhension de langage.PVF .Paris. (1980)

94)Gilbert Grandgullaume.Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Maisonneuve et larousse. (1983)

95)Gombert.j.e:"Le développement métalinguistique", Psychologie d'aujourd'hui, Paris, PUF. (1990)

96)Grosjean. F:", Le bilinguisme et le biculturalisme, essai et définition", ed Mardagua, Bruxelles.(1982)

**97)**Grosjean.f:" Life with two languages: An introduction To bilingualism", cambridge, Mass, Harvard University Press. (1982)

98) H.AGleason .introduction à la linguistique .Larousse, paris. (1969)
99) Hakuta K, Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. Child Development. (1987)
100) Hakuta, K.: Mirror of language: The debate on bilingualisme, , Basic Boooks bruxelles, New York. (1986)
101) Hamers JF, Blanc MHA. Bilinguality and bilingualism. 2nd ed. Cambridge University Press, Cambridge, England. (2000)
102) Harley. B, Allen.p, Cummins.j et Swain.m, Traduction Bouchon.j:" Le bilinguisme et les troubles spécifiques de l'apprentissage", Cambridge University Press. (1982)
103) Haugen, E: The Norwegian language in America: A study in Bilingual Behavior, University of Indiana Press, Bloomington, Indiana. (1969)
104) J.A Rondal. Langage et éducation, Pierre Mandaga, Bruxelles. (1978)
105) Jean .A.Rondal L'interaction adulte enfant et la construction du, langage pierre mandaga. (1983)
106) Jean –Paul Bronckart et autres. Psycholinguistique de l'enfant, Delachaux et Niestlé,Paris. (1983)
107) Jean –Yvon Lanchec Psycholinguistique et Pédagogie des langues P.U.F, Paris. (1976)
108) Jean, A, Rondal .l'interaction adulte –enfant et la construction du langage.Pierre Mandaga Bruxelles. (1983)
109) Joseph Leif le langage, les Editions E.S.F Paris. (1981)
110) Lado.r:" language Teaching a scientific approach", New York, Mc Graw-Hill. (1985)
111) Lambert.w.e :" The development of second language", Cambridge University Press. (1990)
112) M.L Mireau et M.Richelle .L'acquisition du langage, Pierre Mondaga.Burxelles. (1983)
113) Macnamara, J.: "The Bilingual's linguistic performance: A psychological overview", Journal of Social Issues. (1967)

114) McLaughlin, B: Second-language Acquisition in Childhood, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. (1978)
115) Moirand.S:" Enseigner à communiquer en langue étranger", Hachette, Paris. (1990)
116) Nelson.k:" Language in cognitive development: emergence of mediated mind", Cambridge University Press. (1996)
117) Nicoladis E, Genesee F A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. Language Learning. (1996)
118) Nicoladis.E, Charbonnier.M & Popescu.A:" Deuxième langue/ bilinguisme chez les jeunes enfants et impacts sur le développement sociocognitif et socio-affectif précoce", Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. (2006)
119) Noizet G. De la perception à la compréhension du language. PUF, Paris. (1983)
120) Obler, L, M. Albert: " A monitor system for bilingual language processing", in: Paradis, M. (éd), aspests of Bilingualism, Hornbeam Press, Columbia, South Carolina. (1978)
121) Oleron.P, l'enfant et l'acquisition du langage P.U.F, Paris. (1979)
122) Ozdemir.e:"bilinguisme, immigration et compétences orales comme prérequis de la lecture", mémoire de logopédie. (2000)
123) Paradis, M.: "On the representation of two languages in one brain", Language Sciences. (1985)
124) Peal.e et Lambert.w:"The relation of bilingualism to intelligence", psychological Monographs. (1962)
125) Penfield, W.: " The learning of languages", in: Penfield, W., Roberts, L., Speech and Brain Mechanisms, Princeton, New Jersey, Princeton University Press. (1959)
126) Perregaux.ch:" Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture", exploration peterlang, suisse. (1994)
127) Pierre Oléron, Langage et développement mental, Pierre Mandaga,Bruxelles, (1978).

128) Pinto.m.A:" Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues, problématiques théoriques et résultats de recherche", Scientia Paedagogica Experimentalis, vol XXX, I, (1993).
129) Rensy Titone .Le Bilinguisme précoce. Dessart, Bruxellees.(1972)
130) Romaine, S.: Bilingualism, Blackwell, London. (1989)
131) Rosenbaum.F:"approche transculturelle des troubles de la communication, langage et migration, édition Masson, paris. (1998)
132) Schrauft RW. Bilingual autobiographical memory: Experimental studies and clinical cases. Culture and Psychology. (2000)
133) Titone.R:"Le Bilinguisme Précoce", P.U.F, Paris. (1999)
134) Tversky.b ; Kagelmass.s et Winter.a:"Cross- cultural and developmrntal trends in graphic productions", Cognitive psychology, (1991).
135) Volterra, V., T. Taeschner:" The acquisition and development of language by bilingual chidren", Journal of Child Language. (1978)
136) Wong-Fillmore, L.: The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition, Dissertation, Stanford University. (1976)
137) Ysos.l et Troadec.b :"étude interculturelle du développement de la représentation spatialisée du temps", Psychologie et éducation, (2005)
138) Zarhbouch.b et Troadec.b:"The effect of the direction of the reading and writing of the language on the spacialized représentation of the notion of time".(2006)